LINEAMIENTOS DE INICIACIÓN MUSICAL





LINEAMIENTOS DE INICIACIÓN MUSICAL

PAOLA ANDREA LÓPEZ WILCHES
CARLOS ROJAS HERNÁNDEZ
CECILIA TAMAYO BUITRAGO
CÉSAR CANO ARTEAGA
CÉSAR CÓRDOBA AMPUDIA
DALIA CONDE LIBREROS
EFRAIN FRANCO ARBELÁEZ
FREDY FABIAN ORTIZ SEGURA
HENRY BORRERO LÓPEZ
JUAN PABLO NOREÑA CARDONA
JULIAN GÓMEZ GIRALDO
MARÍA CRISTINA RIVERA CADENA
MARÍA OLGA PIÑEROS LARA
MARTINA CAMARGO CENTENO
VICTORIANO VALENCIA RINCÓN
ALEJANDRO MANTILLA PULIDO
CLAUDIA MARINA MEJÍA GARZÓN
Coautores

MARIANA GARCÉS CÓRDOBA
Ministra de Cultura

MARIA CLAUDIA LÓPEZ SORZANO
Viceministra de Cultura

ENZO RAFAEL ARIZA AYALA
Secretario General

GUIOMAR ACEVEDO GÓMEZ
Directora de Artes

ALEJANDRO MANTILLA PULIDO
Coordinador Área de Música

CLAUDIA MARINA MEJÍA GARZON
Coordinadora Componente Formación PNMC

GUADALUPE GIL PABÓN
Coordinadora Proyecto Editorial PNMC

LINEAMIENTOS DE INICIACIÓN MUSICAL

FUNDACIÓN FRANCISCA RADKE PARA EL DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Coordinación Administrativa y Operativa

PAOLA ANDREA LÓPEZ WILCHES
Coordinadora Académica y Redactora

ALEJANDRO MANTILLA PULIDO
CLAUDIA MARINA MEJÍA GARZÓN





Asesoría Pedagógica y de Contenidos
PAOLA ANDREA LÓPEZ WILCHES
CARLOS ROJAS HERNÁNDEZ
CECILIA TAMAYO BUITRAGO
CÉSAR CANO ARTEAGA
CÉSAR CÓRDOBA AMPUDIA
DALIA CONDE LIBREROS
EFRAIN FRANCO ARBELÁEZ
FREDY FABIAN ORTIZ SEGURA
HENRY BORRERO LÓPEZ
JUAN PABLO NOREÑA CARDONA
JULIAN GÓMEZ GIRALDO
MARÍA CRISTINA RIVERA CADENA
MARÍA OLGA PIÑEROS LARA
MARTINA CAMARGO CENTENO
VICTORIANO VALENCIA RINCÓN
ALEJANDRO MANTILLA PULIDO
CLAUDIA MARINA MEJÍA GARZÓN
Coautores

CRISÁLIDA SOLUCIONES GRÁFICAS SAS
Diseño, Diagramación e Ilustración
www.crisalida.us

IMPRENTA NACIONAL
Impresión

Impreso en Colombia
Material impreso de distribución gratuita con fines didácticos y culturales.

Dirección de Artes
Plan Nacional de Música para la Convivencia
Carrera 8 # 8-43 Bogotá, D.C., Colombia
Teléfonos: (+1) 342 41 00 Línea gratuita: 018000 938081
plandemusica@mincultura.gov.co /
www.mincultura.gov.co
Primera edición 2015

ISBN Versión Impresa: 978-958-753-215-9
ISBN Versión Digital: 978-958-753-216-6

TABLA DE CONTENIDO

Presentación

La vida cotidiana de los colombianos puede ser más amable y tener más motivos de interés y disfrute, si logramos profundizar el vínculo que la población tiene con las músicas. Al trascender el hábito o el gusto de escuchar un tipo de música en particular, se abre la mirada hacia el horizonte infinito de formas de estructurar el lenguaje musical, a través de sucesivas etapas históricas, en las diferentes culturas, de los distintos pueblos y contextos.

Sin embargo, se puede ir más lejos por este camino; no se trata solamente de conocer y apreciar las diversas músicas que han existido y que existen en la actualidad, sino que es posible también aventurarse hacia el mundo del sonido: Un universo sonoro está por descubrir y valorar, pero además, por explorar y crear.

Esta ruta, parte del reconocimiento de sí mismo, de las manifestaciones sonoras que genera o que puede producir el cuerpo, de la interacción con los otros, con el entorno próximo, con los objetos y espacios; supone percibir y experimentar con el ambiente natural y cultural y apropiar los medios tecnológicos para jugar e innovar con la producción sonora, acústica y electrónica.

Los jóvenes ejemplifican esta vocación de búsqueda de lo nuevo y de invención sonora, pero debemos generalizarla a los niños y a los adultos, para estimular su actividad cerebral y propiciar otras formas de experiencia emocional, imaginativa y cognitiva.

El logro de un vínculo más profundo del conjunto de la población con las músicas y con el mundo sonoro, supone una experiencia de conocimiento a través de la práctica. No hay imaginación que pueda sustituir la implicación corporal, sensorial, emocional y racional que se produce al hacer música, al manipular lo sonoro, al expresarse musicalmente a través de algún medio vocal, corporal, instrumental o tecnológico. Esta participación directa y este contacto personal, hacen la diferencia.

Pero con el fin de lograr que la práctica de la música tenga un sentido pleno, lo deseable es que esta relación posea un doble carácter: que de un lado, posibilite una actividad creativa, que de manera gradual se oriente a una estructuración cada vez más elaborada y original del lenguaje y de las formas de expresión que se van aprendiendo y dominando, hacia un estilo propio; de otro lado, que en función de la práctica y de la percepción auditiva de lo musical y lo sonoro, se desarrolle un sentido analítico y crítico, que medie en esa relación. Es decir, que no solamente formemos la capacidad de comprender la estructura sonora o musical con la que nos relacionamos, sino que desarrollemos un criterio de valoración que nos permita tomar una posición crítica, técnica y estéticamente, frente a las manifestaciones sonoras que nos circundan e influyen.

He aquí la esencia del vínculo que estamos proponiendo: Entender la musicalización de la ciudadanía y del conjunto de la población, como la capacidad de establecer una relación activa y profunda con las músicas y los fenómenos sonoros, que significa, cultivar una mediación lúdica, creativa, analítica y crítica.

Colombia está construyendo un camino inédito en América Latina, consistente en que cada municipio del país conforme, estructure y sustente una escuela de música, que represente una oportunidad real de educación, creación y proyección musical para la comunidad participante. Una escuela donde se construya un espacio de convivencia e integración entre las diversas representaciones musicales técnicas, expresivas y estéticas, de los distintos grupos poblacionales.

Si partimos del hecho de reconocer nuestra realidad como pluriétnica y multicultural, no podremos menos que configurar nuestras escuelas con un enfoque formativo y de práctica musical de carácter plural, no homogéneo; si sabemos que las comunidades locales están integradas por diversas generaciones con intereses culturales y necesidades estéticas diferenciadas, tenemos que promover en nuestras escuelas el florecimiento de diversas técnicas, estilos y formatos; si estamos constituidos por raíces profundas de creación y expresión sonora y literaria y al mismo tiempo somos partícipes de los flujos tecnológicos y comunicativos de la globalidad contemporánea, debemos generar herramientas para comprender y asimilar tanto las tradiciones como las formas emergentes y, sobre todo, las capacidades para asumir y negociar los conflictos técnicos y estéticos, los diálogos y mezclas en lo creativo y expresivo.

Esta es una invitación para que las escuelas no se limiten a conformar agrupaciones y a montar y circular repertorios; a que no asuman el camino fácil de adoptar y repetir métodos y pautas fijas de aprendizaje; a que no se conformen con reproducir acríticamente programas académicos descontextualizados o tradiciones culturales esquematizadas y practicadas rígidamente.

El reto para cada escuela es construir programas plurales, flexibles, abiertos y dinámicos, que se renueven y transformen constantemente, pero que tengan orientaciones y metas definidas; que contengan a la vez las identidades de cada contexto y las fuerzas innovadoras para recrearlo; que brinden oportunidades equivalentes de expresión a las voces de las tradiciones así como a las voces del presente y las vanguardias.

La síntesis y el propósito de estos lineamientos se definen en el logro de una nueva tendencia colectiva, capaz de concebir programas lúdicos, creativos, analíticos y críticos, para la formación y la práctica cotidianas con las músicas.

ÁREA DE MÚSICA – DIRECCIÓN DE ARTES
MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA

INTRODUCCIÓN





La expresión musical individual y colectiva, son entendidos en el Plan Nacional de Música para la Convivencia – PNMC, como factores de construcción de ciudadanía y enriquecimiento de tejido social, que se vinculan con los proyectos de vida, los mundos afectivos y las identidades culturales de los pueblos. En este sentido la postura que desde el PNMC se tiene sobre la formación y el complejo sonoro-musical, implica una concepción integral de los seres humanos, una mirada abierta a la contemporaneidad en la que tienen vida y presencia equitativa las tradiciones musicales del país, las nuevas tecnologías, las nuevas tendencias y fenómenos musicales emergentes, el acceso a un repertorio sonoro, musical y cultural de la sociedad de la que se hace parte, como a la de otras partes del mundo:

Los hábitos, los saberes y las formas de expresión de un grupo social, están determinados por unos parámetros éticos. Así, la música y las formas de socialización de la misma, son manifestaciones estéticas que legitiman y fortalecen los principales valores de todo grupo cultural. Además, la aptitud de la música para hacernos experimentar nuestros cuerpos en concordancia con sus gestos y ritmos, hace que habite un espacio de intersección entre los valores culturales y los espacios públicos y privados, constituyendo diferentes modos de manejar la interrelación entre estas dimensiones de la vida.[1]

La formación musical tiene, desde el PNMC un propósito específico en la construcción de un pensamiento crítico y creativo. El desarrollo de una vida ética y estética requiere de una educación reflexiva y propositiva, que reconozca las potencialidades y limitaciones de cada quien, que invite a una mirada comprensiva y humana de sí mismos y de los demás. La música se ubica en este marco como posibilitadora de procesos de formación de pensamientos y actitudes en las que, desde la imaginación, la creación y lo sensible, los "otros" son vistos desde la curiosidad y la apertura, más que desde el estereotipo y la amenaza, desde la "imaginación narrativa", es decir,

(...) la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y expectativas que podría tener esa persona. El cultivo de la compresión constituye un elemento clave en las mejores concepciones modernas de la educación para la democracia, tanto en las naciones de Occidente como en las demás.[2]

En el marco del PNMC, luego de una experiencia previa de cualificación de los docentes de las escuelas de música, se hizo evidente la necesidad de reflexionar sobre los procesos de iniciación musical que se adelantan en el país y aportar en el enriquecimiento de los mismos. Por esta razón, el PNMC se propuso diseñar unos lineamientos de iniciación musical que orientaran a las Escuelas Municipales de Música en la construcción de programas de formación en

[1] Ministerio de Cultura. Plan Nacional de Música para la Convivencia. p.p. 3-4

[2] Nussbaum, Martha. (2010) Sin fines de lucro. p. 132

diversas prácticas musicales, que permitieran la ampliación de los referentes de lo musical, la dinamización de las prácticas pedagógicas y la reformulación de las consideraciones sobre la imbricación entre el arte, la ciudadanía, la libertad y creatividad humana y la educación.

Con esta necesidad en mente, se convocó a un grupo de asesores que, en varios encuentros, reflexionó sobre las múltiples formas en que se desarrolla la iniciación musical, derivando de ellas algunos de los principios rectores más importantes. El presente documento recoge las reflexiones que surgieron en estos encuentros y los organiza a manera de orientaciones que tienen como propósitos, contribuir a la estructuración de programas formativos, contextualizados en diversas prácticas musicales, y dinamizar las distintas formas de trabajar la iniciación musical, mediante procesos creativos, lúdicos y analíticos.

A partir de la variedad de orígenes y escuelas del equipo asesor, el documento solamente recoge una muestra de la gran diversidad de procesos de iniciación musical con que cuenta el país: aquellos que desarrollan las músicas tradicionales, las bandas, los coros, las orquestas, los que elaboran los maestros y maestras de las escuelas de música apelando a diferentes fuentes para dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes, aquellos presentes en las metodologías más difundidas en el medio académico, entre otros. Estos lineamientos no se conciben por tanto como el punto de partida de los procesos de iniciación musical, antes bien, pretenden recoger algunos de los avances al respecto, con una perspectiva reflexiva y diversificadora, que retoma lo planteado en la contemporaneidad y reconoce el profundo valor de las músicas tradicionales contemporáneas. Los lineamientos no tienen como propósito establecer un modelo único e incuestionable sobre la iniciación musical; en cambio, buscan proponer algunas pautas que orienten el acercamiento a la música, desde unos principios enmarcados en el reconocimiento de la valía de todas las personas y comunidades.

Con estos lineamientos no se espera reemplazar las pedagogías propias de las músicas tradicionales, vinculadas a procesos de largo aliento, entramadas en la vida y en las diversas formas de construcción cultural de las comunidades. Si bien se encuentra en ellas una fuente de enriquecimiento para el país, también se considera que las músicas urbanas, las incursiones de la música en articulación con otras artes, y las nuevas tendencias, ofrecen un panorama enriquecido que debe ser tenido en cuenta en la iniciación musical, en aras de la dinamización de la formación y la ampliación de los horizontes formativos.

En los presentes lineamientos se entiende que la construcción de una cultura democrática y participativa requiere procesos de construcción de conocimiento y de accesos al arte, igualmente democráticos y participativos. Concebir estos lineamientos como un documento acabado y cerrado, sería incoherente con tal comprensión, de allí que lo que el lector o lectora tiene en sus manos es una primera versión, abierta a comentarios,

reflexiones y modificaciones, tanto de las personas que participaron en su construcción, como de los maestros, alcaldes, estudiantes y demás interesados en la iniciación musical.

El diseño de estos lineamientos contó con la asesoría de Carlos Rojas, Cecilia Tamayo, César Cano, César Córdoba, Dalia Conde, Efraín Franco, Fredy Fabián Ortiz, Henry Borrero, Juan Pablo Noreña, Julián Gómez, María Cristina Rivera, María Olga Piñeros, Martina Camargo, Victoriano Valencia, Paola López, Claudia Mejía y Alejandro Mantilla. La diversidad de orígenes y relaciones con la formación musical, permitió reflexiones ricas y fructíferas, así como debates nutridos y respetuosos. Cada uno de los asesores y asesoras, con generosidad, compartió sus saberes, experiencias, creaciones y temores, en distintos grados, cada uno removió sus convicciones y en conjunto, como equipo, resonaron para construir el presente documento.

Estos lineamientos de iniciación musical están organizados en capítulos que van de una mayor abstracción (presente en los principios y sentidos) a una mayor concreción (ejes formativos, criterios metodológicos, orientaciones para la sistematización y la formulación de programas de iniciación en las Escuelas de Música). Como se verá a lo largo del documento, la abstracción como la concreción, la reflexión como la práctica, se consideran complementarios y fundamentales en la construcción de conocimiento, y en el acercamiento a la música. Los principios y sentidos plantean la postura ética y política de los lineamientos, mientras que los apartados más concretos, invitan a la consideración de la iniciación musical, desde la coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos, lo que sentimos y lo que hacemos.

Los encuentros de ideas y modos de hacer, los debates alrededor de qué se entendía por iniciación musical y cuál era su propósito fundamental, arrojaron dos propuestas de definición, que se exponen a continuación para ser sometidas a discusión y puesta a prueba desde la práctica. La primera de ellas entiende:

> *La iniciación musical es una etapa dentro de un proceso dirigido de acercamiento al lenguaje musical que comprende como bases fundamentales: la experimentación sonora, el desarrollo y la fundamentación auditiva, el cuerpo y el movimiento, la voz, el instrumento, la improvisación, la fundamentación estética y analítica, y el juego. Por medio del desarrollo de destrezas, habilidades y facultades desde la práctica colectiva con una mirada integral del ser, la iniciación busca propiciar la excelencia de la expresión en cualquier sistema o ámbito musical, cultural y social, y el desempeño con disfrute e idoneidad.* [3]

[3] Elaboración del equipo asesor para el diseño de los Lineamientos de Iniciación Musical. Mayo-Agosto de 2015.

Una segunda definición, plantea que la iniciación:

> *Es una etapa durante la cual el individuo desarrolla habilidades musicales (motrices, auditivas, vocales, instrumentales, visuales), sociales (respeto, tolerancia, convivencia democrática, afirmación de la individualidad, participación ciudadana) y cognitivas, empleando herramientas metodológicas (tales como la exploración sonora, la improvisación libre, la lúdica, el juego, las prácticas colectivas) que apuntan a una meta formativa integrada tanto a los contextos sonoros y musicales, las formas de enseñanza y aprendizaje de las tradiciones musicales regionales, como a otros contextos y formas de hacer musical.*[4]

Luego de esta reflexión sobre la iniciación musical, se comenzaron a estructurar los Principios, Sentidos, Ejes Formativos y Criterios Metodológicos que se presentan a continuación.

4 Elaboración del equipo asesor para el diseño de los Lineamientos de Iniciación Musical. Mayo-Agosto de 2015

PRINCIPIOS





En este aparte se plantea el conjunto de principios que orientan la forma en que concebimos la música en su relación con la pedagogía, con las comunidades y contextos en los que cobra vida. Los principios aquí propuestos señalan una postura ética, estética y política sobre la iniciación musical, desde los cuales deben fundamentarse los aspectos más generales de la formación en sus primeros estadios, así como los aspectos más prácticos. El capítulo presenta la diversidad como valor humano que orienta la concepción y práctica musical y pedagógica; la libertad y creatividad como horizontes que orientan la formación en su sentido más social; la tríada práctica – conocimiento – disfrute, que propone una forma de acercamiento a lo musical desde múltiples dimensiones; y el enfoque sistémico de la música y de la formación.

I. Diversidad

Desde los años 90, el país ha reconocido la diversidad étnica y cultural como uno de sus valores fundamentales, avanzando poco a poco en el desarrollo de acciones orientadas a la concreción de tal reconocimiento. El diseño y puesta en marcha del presente lineamiento no escapa a este ánimo, por lo cual se parte del reconocimiento de la diversidad como atributo de los contextos humanos, en múltiples dimensiones (personal, cultural y contextual), abarcando aquellos grupos que se han categorizado como diferenciados étnicamente (indígenas), pero también a todos los seres humanos y grupos sociales con particularidades identitarias marcadas por su etnia (afrodescendientes, campesinos, gitanos, raizales, palenqueros, indígenas), por su género (LGBTI), por su ciclo vital (infancia, juventud, adultez, vejez), por las condiciones de su desarrollo (discapacidad), entre muchas otras (nacionalidad, religión, entre otras).

El reconocimiento de la diversidad como principio orientador de la iniciación musical, significa partir de aquello que nos diferencia, pero también aquello que tenemos en común, aquello que podemos construir como colectivo. En un proceso educativo, esto implica una mirada particular de sí mismo y de los otros:

> *La educación para la diversidad cultural procura concentrar los esfuerzos en buscar, imaginar, crear y experimentar un tipo de educación cuya función es la de articular, enlazar y unir lo distinto, y concertarlo y acoplarlo para generar lenguajes claramente diferenciados, pero vinculados. Aspira con ello no solo a incorporar los logros alcanzados y los no resueltos hasta el momento, sino los deseos del país pluralizado. Una educación en donde como colectivo, como sujeto diverso no-indígena, me sienta interpretado, interpelado y convocado. Ahora bien, el autoconcentramiento de la etnoeducación en los pueblos indígenas sigue siendo necesario para fortalecer sus identidades étnicas y culturales, tan vulnerables ante los embates modernizadores y globalizantes; pero no es menos cierta la necesidad de una educación pensada a fin de reestructurar lo colectivo y fomentar la producción de referentes para la pluralidad, incluyendo las identidades nacionales, regionales y locales (...).*[5]

[5] Zambrano, C. (2000) Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. En: Nueva sociedad 165. Enero-Febrero 2000. p. 154

Dimensión personal de la diversidad. Esta dimensión abarca las formas en que cada individuo construye su identidad desde las relaciones que establece con su entorno, a partir de sus apropiaciones, capacidades y recursos. Implica los gustos y preferencias de cada quien, sus ritmos y estilos de aprendizaje, las formas de asumir su corporalidad y de vivir sus emociones, sentimientos y pensamientos.

En los procesos de iniciación musical, los enfoques pedagógicos desarrollados desde la consideración de la diversidad deben estimular el reconocimiento de las personas desde sus particularidades y capacidades reales, entendidas como potenciales fuentes de conocimiento y enriquecimiento mutuo. En la iniciación musical, como en cualquier proceso educativo, la búsqueda de homogeneidad de habilidades, formas de percepción, reflexión, gustos, no es deseable. Relacionarse con cada quien desde sus posibilidades y diferencias será por tanto, una de las formas en que este principio de respeto y consideración de la diversidad, podrá materializarse en la práctica.

Dimensión cultural de la diversidad. La cultura, la etnia, la edad, el género, configuran esta dimensión de la diversidad que se centra en la pertenencia a un grupo social como factor incidente en la formación de las identidades de las personas. Esta dimensión de la diversidad hace parte de todos y cada uno de los colombianos, de allí que implica en los procesos de iniciación musical, el reconocimiento de los entornos culturales a los que pertenecen las personas, que pueden evidenciarse entre muchos otros, por sus gustos musicales, por sus entornos sonoros, por las herencias de sus familias, etc.

Se considera fundamental que la iniciación musical, parta del reconocimiento de los contextos sonoros, de las formas de enseñanza y aprendizaje de las regiones. Esto implica que las propuestas pedagógicas que se adelanten deben partir del acercamiento a los elementos sonoros[6] de las prácticas tradicionales o populares cercanas a las identidades de cada región, pero también deben garantizar el acceso a otras músicas y sistemas musicales. Se parte así del reconocimiento de la valía de los sujetos como seres con identidades culturales que deben ser fortalecidas y reafirmadas, para que su acercamiento a los espacios globales contemporáneos se dé en pie de equidad y sin riesgos de homogenización.

De otro lado, debe señalarse que esta dimensión se relaciona con la forma en que asumimos las expresiones musicales como parte de un complejo cultural más amplio. Las afinaciones, timbres, escalas, ritmos, estéticas, nomenclaturas propias de la enseñanza profesional musical, no son universales ni neutras. Nacieron en sistemas culturales y tiempos históricos específicos, como han nacido todas las expresiones artísticas y musicales en el mundo. De allí que, bajo el principio de la diversidad ampliada, se considere fundamental abrir la mirada

[6] Altura, duración, intensidad, timbre

a otras formas de la música, poniendo los múltiples mundos sonoros y musicales, en plano de equidad y lejos de cualquier intento homogeneizador.

Dimensión contextual de la diversidad. Esta dimensión abarca la comprensión de la significación que tiene en la vida de las personas, el ser víctimas del conflicto armado, vivir en condiciones de vulnerabilidad económica y social. Implica una actitud de escucha y apertura hacia la comprensión de las historias de vida de cada persona y la forma en las que cada quien asume los contextos en que vive y se desarrolla. En el presente Lineamiento esta dimensión de la diversidad significa la necesidad de considerar las formas en que, por ejemplo, el conflicto armado incide en los entornos sonoros[7], las corporalidades[8], la voz[9], el sentir[10], entre otras.

Para los lineamientos esta dimensión significa la consideración de múltiples carácteres de los mundos sonoros que nos rodean: éstos son al mismo tiempo, culturales, históricos, emocionales, físicos y naturales; acompañan nuestros recorridos vitales, desde nuestra infancia hasta nuestra muerte, incidiendo en nuestras identidades, formas de pensamiento, de sensación, emoción y nuestra musicalidad.

La Inclusión en el marco de la diversidad

La inclusión se entiende como la actitud de respeto y consideración de la diversidad en el quehacer educativo cotidiano; implica una postura política abierta y crítica frente a las formas en que concebimos la educación musical, las personas a las que se dirige la misma, las prácticas pedagógicas, los entornos y las relaciones educativas que se promueven. En el marco de los lineamientos pedagógicos para la iniciación musical, la inclusión así entendida incide en:

- La definición de enfoques pedagógicos que promuevan procesos divergentes, creativos, de respeto mutuo, diálogo, entre otros.
- La elección y diseño de contenidos articulados con los contextos y particularidades de los niños, niñas, jóvenes o adultos que hacen parte del proceso de iniciación musical.
- La vinculación de reflexiones sobre las formas en que los ejes formativos (lo sonoro, lo corporal, lo vocal, lo instrumental, lo auditivo) se desarrollan de manera particular en cada región.

[7] Disparos, bombas, órdenes, humillaciones, silencios causados por la ausencia de los seres queridos, entre tantos otros.

[8] Marcadas por el maltrato, el abuso, el desplazamiento, el temor, entre otros.

[9] Silenciada, temerosa, ignorada o por el contrario, acostumbrada a los gritos.

[10] Que impide la expresión confiada por medio de la voz o el cuerpo, que potencia la expresión misma, que lleva a las personas a silenciarse o a esconderse, entre tantas otras.

- Una mirada crítica de los juegos, rondas, canciones que reafirmen estereotipos excluyentes, sexistas[11], racistas[12], entre otros.

La inclusión en el marco de la diversidad ampliada significa también que todas las personas podrán vincularse a un proceso de iniciación musical, tanto aquellos que tengan como propósito una formación musical profesional a futuro, como aquellos que se acercan al aprendizaje musical desde un interés diferente al académico. Lo anterior supone que a pesar de que no se establezcan limitaciones al acceso de las personas a la iniciación musical, si deben reconocerse las particularidades etarias así como los momentos y condiciones de desarrollo de cada uno. Las particularidades que constituyen la diversidad no deben concebirse como limitantes de los procesos educativos, sino como una oportunidad de transformación, de desestructuración y reconstrucción de las prácticas pedagógicas, así como de la música misma.

Lo planteado anteriormente abarca el trabajo con población con discapacidad. Sin embargo, éste requiere una atención mayor a las especificidades y a las adecuaciones curriculares necesarias para que la iniciación musical dirigida a esta población, sea apropiada y respetuosa. Resulta fundamental en este sentido, precisar el tipo de discapacidad de la persona con quien se va a desarrollar el proceso de iniciación musical, acercar a la familia y a los apoyos terapéuticos que se requieran.

Diálogo de saberes

El diálogo de saberes busca la construcción social de conocimiento a través del intercambio de ideas, creencias, emociones, prácticas, historias. Supone que cada persona es un ser en constante construcción, en el que a través del diálogo, se reconfiguran y enriquecen sus experiencias y saberes. Por lo anterior, el Diálogo de Saberes implica una disposición a la escucha activa, como al cuestionamiento de los saberes propios y de las verdades absolutas, sin desconocer la valía de los múltiples modos de conocimiento (intelectual, sensorial, perceptivo, emocional, científico, empírico); de allí su valor en los procesos de educación para la diversidad.

Esta postura tiene repercusiones importantes en las formas de construcción de conocimiento y en la relación entre maestro y estudiante. De un lado, implica exponer los propios puntos de vista, como materia de discusión, entendiendo que este proceso significará, en las mejores condiciones, un enriquecimiento para quien plantea sus ideas, como para quien las debate:

[11] Por ejemplo: "arroz con leche, me quiero casar con una señorita de la capital, que sepa coser, que sepa bordar..."

[12] Que impliquen referencias estereotipadas a las poblaciones indígenas, afrocolombianas, a las mujeres, personas con discapacidad, etc.

Respeto significa, en cambio, tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando de saber qué grado de verdad tiene; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto de respeto de nuestras diferencias. Muy a menudo creemos que discutir no es respeto; muy por el contrario, el verdadero respeto exige que nuestro punto de vista, sea equivocado total o parcialmente, sea puesto en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión. [13]

De otro lado, en el diálogo de saberes la configuración de la relación maestro-estudiante, no pasa por la transmisión de un saber específico, sino por el rol de orientación y acompañamiento del primero, en virtud de las necesidades, intereses, capacidades y potencialidades del segundo. Un legítimo diálogo de saberes en la escuela significa que los maestros no transmiten conocimientos, ni limitan las formas de construirlos o descubrirlos. En este sentido, el diálogo de saberes implica para los procesos pedagógicos en la iniciación musical, la posibilidad de allanar caminos inexplorados, que permitan un diálogo entre el saber curiosear del estudiante y el saber orientar del maestro.

II. Práctica – conocimiento – disfrute

La transmisión de la emoción musical, que parece cosa tan sencilla y tan fácil de obtener, es, en realidad, una cosa que sólo se obtiene cuando el ejecutante encuentra el matiz infinitamente pequeño y necesario a la perfección. Es lo mismo en todas las artes. Y un hombre no puede descubrir estos matices sino cuando siente la obra, cuando se deleita directamente en contacto con ella. Ninguna máquina sabría hacer lo que hace un buen bailarín, que acomoda sus movimientos al ritmo de la música, ningún órgano de vapor podría hacer lo que hace un pastor que canta bien, ningún fotógrafo lo que hace un pintor, ningún retórico encontrará la palabra o el encadenamiento de palabras que encuentra sin esfuerzo el hombre que expresa lo que siente. [14]

El “interjuego” entre la práctica, el conocimiento y el disfrute tiene múltiples aristas. La práctica abre las puertas al disfrute y al conocimiento musical, así como la ampliación del conocimiento repercute en la profundización del disfrute y el mejoramiento de la práctica. El disfrute de la música profundiza, enriquece y potencia el conocimiento[15] y junto a la práctica, se convierte en una de las formas en que la música se vive como experiencia. Entre muchas otras combinaciones, el interjuego entre la práctica, el conocimiento y el disfrute de la música, supone el entrelazamiento entre campos que tradicionalmente se separan aunque en la vida permanezcan juntos: el hacer, el sentir, el pensar y el decir o expresar.

En lo pedagógico, la práctica implica un proceso de construcción de conocimiento que pone en juego las formas en que cada quien aprende y descubre en el hacer, permitiendo la vinculación, la diversidad, la libertad y la creación. En otras palabras, la práctica contribuye

[13] Zuleta, E. (2006) Educación y democracia. Bogotá: Hombre Nuevo Editores. p.79

[14] Tolstoi, L. (1999) ¿Qué es el arte? España: Editorial Alba. p. 102

[15] Ver: Mora, F. Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza editorial. p. 66

a la generación de conocimientos desde los relacionamientos que desarrolla cada persona y por ello es una de las formas de construcción de conocimiento diverso, asociado a la experiencia, en palabras de Gil:

> *(…) el pensamiento se produce dejándose afectar, a partir de los encuentros con el mundo. No sabemos cuándo surge, algo de azar lo define, algo nos sacude desde el afuera y arrastra al pensamiento, una sensación, un suceso, un problema, un deseo, una imagen, un sueño, un color, un trauma, una obsesión, son desencadenantes. La experiencia de cualquier elemento cotidiano es provocadora, no necesariamente se trata de un suceso extra-ordinario. Justamente alejarnos de la experiencia inmediata para refugiarnos en grandes categorías marca el olvido de la experiencia la cual yace en lo pequeño, ordinario, cotidiano.*
>
> *Se piensa sobre lo experimentado, aunque impensado, y no desde la adecuación del pensamiento a un objeto previamente programado, un objeto dado que sólo espera su reconocimiento. El pensamiento artístico se sitúa en el afuera de la representación o del reconocimiento y por ello es creador. No es fidelidad a lo ya pensado sino a la creación de nuevas preguntas y problemas. No se trata, entonces, en la educación artística, de cómo conducir a alcanzar una verdad que ya se tiene sino en qué condiciones el pensamiento es llevado a buscarla y crearla. Quizás se trata de generar posibilidades para enfrentar riesgos perceptivos, exponerse, poblarse de encuentros con personas, movimientos, ideas, acontecimientos.*[16]

La triada práctica-conocimiento-disfrute desarrollada en procesos pedagógicos para la diversidad, permite múltiples relaciones (entre "estudiantes", entre maestros y "estudiantes", con el entorno, con la música, etc.) que, mediadas por el arte, permiten la emergencia de conocimientos y resultados inesperados, que se dan de manera paralela a los aprendizajes intencionados por los maestros. En este sentido, la creación, la improvisación, la exploración, el hacer vinculando a las personas en su totalidad (cuerpo, mente, sensación...) se convierten en fuentes de construcción de conocimientos divergentes, que potencian la educación para la diversidad y para la libertad:

> *La estructura de las relaciones de aprendizaje configura lo sensible independientemente de los contenidos impartidos. Si pensamos que la educación artística es, en suma una estética relacional, nutrida de muchos encuentros, es en el aula y en las relaciones que allí se contraen donde se favorecen o no dichos encuentros: con el mundo, con el otro, consigo mismo. La experiencia sensible es siempre experiencia de lo común, me pone en contacto con el otro. La manera como se plantean las relaciones allí, proyecta un modo de construir exterioridad, de dar nacimiento a encuentros en los que los sujetos se construyen al compartir la existencia, lo sentido y lo pensado, sin que ello signifique consenso. Es común-unidad que remite a lo común pero no a un centro homogéneo.*[17]

[16] Gil, J. (2009). Pensamiento artístico y estética de la experiencia. Repercusiones en la formación artística y cultural. En: http://www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/Archivos/1229-2-68-17-20071218151111.. REPERCUSIONES EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL.doc. p. 4

[17] Gil, J. (2009). Pensamiento artístico y estética de la experiencia. Repercusiones en la formación artística y cultural. En: http://www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/Archivos/1229-2-68-17-20071218151111.. REPERCUSIONES EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL.doc. p. 4

La práctica permite exteriorizar el mundo interior de los sujetos, contribuye a la participación en actos expresivos y creativos, así como a cualificación de capacidades de hacer y de sentir. La práctica supone la concepción de los sujetos como activos en la construcción de conocimientos; posibilita el diálogo de saberes, haceres, sentires desde las múltiples relaciones que se establecen con otros, con el entorno y consigo mismos. Así, el conocimiento se produce por la práctica misma, complementando la información sobre lo musical, con la construcción de conocimiento desde la experiencia.

En este sentido, en la iniciación musical, la práctica se complementa con procesos educativos múltiples que permitan, desde un vínculo enriquecido con lo musical, comprender caracteres, estructuras, formas, sentidos, conceptos y subjetividades. Desde esta perspectiva, la profundización del conocimiento de lo musical se alimenta del saber hacer (práctica) pero se asocia con la capacidad de comprenderlo y explicarlo. De allí que, desde la iniciación musical, se propende por una escucha y una audición más analíticas, que abran las posibilidades de comprensión y valoración, movilizadas desde la elaboración de representaciones sonoras internas. Si bien se encuentra con frecuencia que tal perspectiva no está presente en la iniciación, en estos lineamientos se considera una fuente de enriquecimiento del vínculo con lo musical, desde el hacer, el pensar y el sentir.

Así como la práctica permite la profundización del conocimiento, éste amplía y diversifica el disfrute; a su vez, el disfrute permite y potencia el conocimiento. En este sentido, práctica, conocimiento y disfrute se potencian mutuamente. El disfrute se establece como requisito de la práctica y del aprendizaje; aprendemos desde la curiosidad, desde aquello que nos mueve, aquello que nos habla, nos emociona, nos asombra. El disfrute se asocia además con la formación del juicio crítico sobre la música: el acercamiento a la dimensión estética de la música, articula tanto un sentido analítico sobre estructuras, timbres, velocidades, intensidades, como un sentido emocional, que vincula el gusto. Se entiende que, en la iniciación musical, es importante acercarse a una educación estética y sensible coherente, que forme un sentido crítico desde las valoraciones asociadas al gusto y la emoción, como aquellas más formales y estructurales.

III. Libertad y creatividad

> *Quizás porque la imaginación es libertaria y liberadora nos asusta, la reglamentamos para que no se desborde, la amarramos a la pata de la cama y, a veces, la dejamos habitar nuestros sueños, pero no ese mundo serio donde hay que estar ceñidos y constreñidos, encorsetados y derechitos. Para desplegar y nutrir esas alas de luz es importante darles pequeños y sencillos cuidados. Les gusta el algodón de azúcar y que sus mensajes sean escuchados sin juicio ni tijeras. Les encanta danzar y pintar, las hojas grandes y los materiales brillantes. Les encanta mirar al cielo y sentir las estrellas. Aman las bienvenidas calurosas de batido de cola y risas. Las alas de la imaginación piden poco, pero exigen valentía, nos piden que nos atrevamos a ir un poco más allá de las cercas de alambre de púas, que nos veamos un poco ridículos o que digamos lo inesperado.*[18]

[18] Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), Organización Internacional del Trabajo. (2011). Aula Viva. Material de apoyo a docentes para la prevención y erradicación del trabajo infantil. Bogotá. p. 61

En una sociedad democrática, la libertad se establece como principio de todas las relaciones, entre ellas, las pedagógicas y musicales. La libertad requiere que las personas se planteen en equidad, aunque no en igualdad; así, en las relaciones pedagógicas se entiende que si bien el maestro y el estudiante no son iguales en términos de sus conocimientos musicales, si lo son en sus posibilidades para conocer la música, apropiarse de ella, crearla y disfrutarla, lo cual requiere establecer una relación horizontal y de diálogo entre maestro y estudiante. En estas condiciones, una educación mediada por el diálogo y la aproximación a lo sonoro-musical de múltiples formas, se establecen como requisitos de este principio.

En lo pedagógico, el principio de libertad implica que las relaciones de aprendizaje que se estimulen deben pasar por múltiples fuentes —la experimentación, la exploración, la creación, la práctica— y no solo por la enseñanza o la imitación. Implica también que uno de los propósitos de la educación musical debe ser la apertura de posibilidades para que las personas puedan decidir aquello que consideran mejor para sus vidas y realizarlo en cuidado de los demás. Esto significa que las escuelas de música deben convertirse en posibilitadoras de experiencias asociadas a la música y a lo sonoro, y no solo ser transmisoras de conocimiento; significa que si bien tienen un lugar fundamental en el cuidado de las tradiciones, también tienen el deber de permitir el acceso de las personas, a otros complejos musicales y sonoros. La libertad se amplía en la medida en que se ensanchan las posibilidades de elección:[19]

> *Lo que pueden conseguir positivamente los individuos depende de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales y las posibilidades que brindan la salud, la educación básica y el fomento y el cultivo de las iniciativas.*[20]

Encontrar su propia voz, tener las herramientas para elegir su destino significa en un espectro amplio, tener la posibilidad de crear su propia vida de manera activa. Esta es una de las formas en las que se relacionan libertad y creación. Pero hay más: puede decirse que, en lo artístico, la creación exige libertad y que la creación contribuye a la libertad. En el primer sentido, se entiende que la ampliación de los marcos de referencia y del conocimiento permiten una creación más libre, que apela a una multiplicidad de posibilidades. En el segundo sentido, entendemos al arte —posibilitador de otros mundos, otros lenguajes— como generador de rupturas, cuestionamientos, críticas, que ensanchan los marcos en los que cotidianamente nos movemos.

Lo que posibilita el arte en el acto creativo, tiene la virtud de traducirse en la cotidianidad: el acto creativo permite imaginar otros mundos y hacerlos realidad, trascendiendo a lo social y lo cotidiano. Las experiencias creativas, en las que nos aventuramos a imaginar, expresar y compartir una idea, nos permiten soñar e imaginar escenarios distintos a los que estamos acostumbrados y que están supeditados social y culturalmente. Las experiencias creativas trascienden en este sentido el arte mismo y se constituyen en posibilidades de ensanchar nuestros referentes de vida.

19 Ver: Sen, A. (2010). Desarrollo y Libertad. Argentina: Editorial Planeta. p. 16

20 Sen, A. (2010). Desarrollo y Libertad. Argentina: Editorial Planeta. p. 21

Se entiende así, que los procesos de iniciación musical deben tener entre sus propósitos, el estímulo de la capacidad creadora -*la creatividad*-, propia de todos los seres humanos, en distintos campos. Si, en un sentido más general, la libertad pasa por tener la posibilidad y las herramientas para crear nuestras propias vidas, en lo musical, crear a través de la improvisación, la experimentación, el juego, se convierten en formas del ejercicio de la libertad, siempre y cuando éste se dé en el marco del reconocimiento legítimo de las personas y sus expresiones.

> *Pero si el maestro tiene la respuesta de antemano, el alumno pierde las condiciones para investigar porque lo que tiene que hacer es buscar la respuesta que exige el maestro para adecuarse a ella. En estas condiciones el maestro no puede promover entonces la investigación del niño. Parafraseando la fórmula lacaniana habría que decir que el maestro es "el sujeto que sabe", y correlativamente el alumno es "el sujeto que se supone que no sabe", y si acaso "sabe" es en la medida en que se parezca a lo que sabe el maestro.*[21]

En la escuela, el juzgamiento, la burla, el silenciamiento, la evaluación, las repeticiones sin sentido, las órdenes, coartan la libertad y frenan la creatividad. De allí que el reconocimiento del otro y sus posibilidades, la escucha, la pregunta antes que la sentencia, sean aliados de un sentido libertario y creativo de la formación musical.

IV. Enfoque sistémico

En Ontario la señal para parar de taladrar los arces es cuando se oyen las ranas de primavera; después de ello, el hielo se derrite, la savia es más oscura, el jarabe es inferior. Otro ejemplo: un hombre camina por la nieve. Se puede saber la temperatura a partir del sonido de sus pasos. Es una forma distinta de percibir el medio ambiente; una en el que los sentidos no están divididos; una que reconoce que toda la información está interconectada. (Schafer, M. Nunca vi un sonido)

Las teorías de los sistemas complejos agrupan un conjunto de desarrollos teóricos que si bien tienen algunos postulados comunes, han tenido trayectorias diferentes. Al hablar aquí de enfoque sistémico, se hará referencia a esos postulados generales y comunes que guardan coherencia con los propósitos del presente lineamiento, y que a lo largo del Plan Nacional de Música para la Convivencia han revelado una perspectiva de gran provecho.

Los sistemas, son entendidos como:

> *(…) un conjunto de componentes y de relaciones entre ellos que posee propiedades distintas a la de sus componentes tomados en forma aislada. Dado este principio, es razonable postular que no se debería nunca partir del análisis de las partes, sino del estudio de la totalidad.*[22]

21 Zuleta, E. (2006) Educación y democracia. Bogotá: Hombre Nuevo Editores. p. 47

22 Reynoso, C. (2006). Complejidad y el Caos: Una exploración antropológica. Universidad de Buenos Aires. p. 49

Desde esta noción, las culturas, sociedades y demás organizaciones humanas, pueden ser entendidas como sistemas complejos. Entre los principios de funcionamiento de los sistemas así entendidos, encontramos la *totalidad* —referida en la cita anterior—, *las interconexiones múltiples, la no linealidad, la sensibilidad al entorno, la transformación y los múltiples estados de equilibrio*, entre otros. Haciendo uso de algunos de los conceptos desarrollados por las teorías de sistemas, entenderemos desde esta perspectiva el aprendizaje en la iniciación, la música y el proceso formativo.

Enfoque sistémico del aprendizaje

Uno de los principios de funcionamiento de los sistemas complejos (en el que pueden incluirse el cerebro y el cuerpo humano), es la multifinalidad que señala que bajo condiciones iniciales o estímulos similares, pueden producirse efectos diferentes; en otras palabras, los efectos generados por un conjunto similar de estímulos, son impredecibles. En los procesos de aprendizaje, las interconexiones generadas en el cerebro y cuerpo de las personas son múltiples y particulares, de manera que:

> *...las reacciones de una persona en su interacción con un contexto no son lineales. Eventos pequeños pueden tener grandes consecuencias para el sistema individual, mientras que una poderosa intervención puede dejar el sistema inmodificado. Este fenómeno es familiar a cualquier educador que ha visto cambios de por vida en un estudiante, mientras que el mismo estudiante se las arregla para resistirse a información repetida y aparentemente importante.*[23] *(traducción libre)*

Así, desde un principio humano fundamental (la diversidad) como desde los desarrollos de las teorías de los sistemas complejos, el reconocimiento de la multiplicidad de formas de aprendizaje y la no linealidad de las mismas, requiere de procesos pedagógicos flexibles, abiertos y en constante observación de aquello que sucede con las personas en sus contextos de aprendizaje. Una metodología no provocará los mismos aprendizajes en los estudiantes, lo que, como puede observarse, es una cualidad natural del proceso de aprendizaje y no una falencia del mismo.

La tríada práctica -conocimiento- disfrute de la música se vincula de manera estrecha con este principio, en la medida en que aborda de manera compleja, las múltiples fuentes de conocimiento y relación con la música. El aprendizaje en sí mismo es concebido desde esta perspectiva como una propiedad de los sistemas como totalidad:

[23] Caine, G. (2004) Living systems theory and the systemic transformation of education. Paper presented at the symposium on Theoretical Foundations for Systemic Transformation of K-12 Education. AERA Annual Meeting, April 13, 2004. p.4

Sugiero que el aprendizaje, la creatividad, la toma de decisiones, la inteligencia social y emocional, así como otras capacidades y procesos, son funciones y propiedades del sistema como totalidad. (...) Mientras las herramientas y procedimientos específicos pueden ser "aprendidos" (como herramientas para la vida de un currículo particular), las propiedades del sistema emergen como resultado del tipo general de educación y de las cualidades de las experiencias que tiene una persona.

Por eso la escuela no es solo literatura o matemáticas. Tiene que ver con la forma en que un organismo vivo se relaciona con su mundo (...) 24 (Traducción libre)

En este sentido, las relaciones que se tejen alrededor de la música resultan tan significativas en la iniciación, como los espacios dedicados a la enseñanza. Acercarse a la comprensión de lo musical pasa por entender lo sonoro en el cotidiano, en el parque, en la fiesta, en el movimiento. Abarca las relaciones que se establecen con la música al sentirla, comprenderla y explorarla, crearla, interpretarla. En este sentido y de manera contraria a la noción que señala que la educación solo es posible bajo la disciplina de la razón y los sentidos, este principio lleva a la iniciación musical a desarrollar procesos formativos que abordan las profundas y complejas interconexiones entre mente y cuerpo:

El conocimiento perceptual siempre involucra más que el entendimiento intelectual. Éste es acompañado por un "significado sentido". Es como si conociéramos algo con todo nuestro cuerpo y nuestra mente. Nos relacionamos, resonamos con ello. Lo entendemos en nuestro estómago. Debe tenerse en cuenta que la palabra "sentido" no es necesariamente emocional, se entiende que implica otros sentidos como el visual, kinestésico y otras formas de sensación y conocimiento, pero en los cuales la emoción siempre está involucrada. (...)25

Esa sensación de saber sin ser capaz de decir cómo se supo, es común. El gran matemático del siglo XIX Carl Friedrich Gauss admitió que con frecuencia la intuición lo llevó a ideas que no podía probar inmediatamente.

El sentimiento de saber es generado cuando pensamiento, mente, sensación y cuerpo se unen. La forma en que, sistemática y simultáneamente se engranan los subsistemas de los aprendices, es a través de experiencias múltiples y complejas en las cuales el contenido está inserto en el contexto. La mejor palabra que hemos encontrado para este proceso es inmersión (Caine and Caine, 1994). El aprendiz necesita implicarse hablando, escuchando, leyendo, observando, actuando, valorando y procesando. En otras palabras, el sistema como totalidad, está implicado.26 (Traducción libre)

Desde este enfoque se plantea la necesidad de proponer a las personas ambientes enriquecidos y múltiples formas de acercamiento a lo musical, que permitan el desarrollo de aprendizajes en virtud de las conexiones que puede generar cada sujeto. Esto significa, para las pedagogías musicales, disponer de ambientes sonoros enriquecidos: múltiples fuentes sonoras y musicales; la apertura de posibilidades para la exploración, la comparación, la experimentación, la imitación, el juego.

---

[24] Caine, G. (2004) Living systems theory and the systemic transformation of education. Paper presented at the symposium on Theoretical Foundations for Systemic Transformation of K-12 Education. AERA Annual Meeting, April 13, 2004.. p. 8

[25] Caine, G. (2004) Living systems theory and the systemic transformation of education. Paper presented at the symposium on Theoretical Foundations for Systemic Transformation of K-12 Education. AERA Annual Meeting, April 13, 2004. p. 13

[26] Caine, G. (2004) Living systems theory and the systemic transformation of education. Paper presented at the symposium on Theoretical Foundations for Systemic Transformation of K-12 Education. AERA Annual Meeting, April 13, 2004. p. 14

Esto tiene profundas implicaciones en el diseño de los programas y currículos de formación musical, así como en la conformación de ensambles y colectivos. La división de los grupos de aprendizaje no debe estar necesariamente orientada por las edades o niveles de conocimiento; si el aprendizaje se relaciona con la diversidad de relaciones en las que está inmersa una persona, entre más ricas y variadas sean éstas, mayores posibilidades de aprendizaje habrá.

Otra de las implicaciones de esta perspectiva, tiene que ver con la valoración de los procesos de aprendizaje: esta no podrá ser igual para todos, no puede darse en un mismo momento y de la misma forma para todos. Si se parte de que los aprendizajes emergen de manera diferente en cada persona, desde diferentes provocaciones, puede asumirse que los tiempos de aprendizaje, como los contenidos del mismo, son particulares. De allí que los procesos de valoración requieran de una observación constante por parte de los maestros, que deben además tener la posibilidad de reconocer como valiosos, descubrimientos y aprendizajes que no se tienen previstos o predefinidos.

Finalmente, esta perspectiva sitúa la formación como una constante provocación de situaciones de aprendizaje, que van más allá de la instrucción, el salón y la hora de clase. En este sentido, puede decirse que el valor del proceso formativo dependerá de las relaciones de aprendizaje que provoque el maestro, desde el entorno, los repertorios, los materiales y espacios. La vida misma se convierte en una fuente de recursos a ser utilizados para la iniciación (el paisaje, todo aquello que suena, que puede disfrutarse, que puede conocerse, explorarse y usarse para crear, para descubrirse a sí mismos y relacionarse con otros).

Enfoque sistémico de la música

La comprensión sistémica de la música, pasa por los principios señalados anteriormente; implica un sentido orgánico del quehacer musical, la comprensión de las relaciones entre la música y su contexto sonoro, y vincula la apropiación, la expresión, la ejecución, la comprensión y demás planos de la relación con lo musical.

En términos de la iniciación, la comprensión sistémica implica que el acercamiento a la música se da desde la totalidad del formato y desde la comprensión de todos sus componentes e interacciones:

> *Los desempeños musicales-instrumentales cumplen un rol específico sin que sus diversos desarrollos (niveles-competencias) de destrezas técnicas y expresivas reduzcan la complejidad global del sistema. Por ejemplo, una comparación de los roles del tambor llamador y de la gaita hembra en la cumbia nos puede llevar a deducir que el desarrollo de competencias en el segundo instrumento es más exigente; de hecho se manifiesta como jerárquico el rol melódico. Sin embargo, la música como tal, la cumbia, opera como sistema global concreto y complejo, el cual requiere de ambos roles. Finalmente, la cumbia no es solamente llamador, como tampoco solamente gaita.27*

[27] Ministerio de Cultura. Plan Nacional de Música para la Convivencia. (2003). Escuelas de Música Tradicional. p. 11

Este enfoque aborda la música en su contexto relacional, no solo como estructura, sino desde la comprensión de la forma en que se vincula en la vida de las comunidades. En este sentido, la música es vista desde su estructura y sus ordenamientos internos, pero también desde las relaciones que se tejen alrededor de ella: emocionales (aquello que evoca el escuchar la música, pero también el sentirla y hacerla), socioculturales (el rol que ocupa en nuestros contextos sociales, como elemento festivo y ritual, como acompañamiento de nuestra historia personal).

En la iniciación musical esto lleva a la necesidad de comprender y provocar multiplicidad de relaciones asociadas a lo sonoro y musical, permitir experiencias de acercamiento a la música desde su totalidad para comprender las interacciones entre roles, velocidades, ritmos, timbres, entre otras. Para quienes inician un proceso de formación musical, esto significa acercarse a lo musical desde una perspectiva más compleja que amplía sus posibilidades de elección sobre qué roles, instrumentos, estilos, formatos musicales se prefieren. Conocer la música desde la sensación corporal, la escucha, lo vocal, lo instrumental en sus múltiples dimensiones, permitirá a las personas una mayor comprensión del fenómeno sonoro y musical, lo que llevará a una relación más libre y autónoma con la música.

De otro lado, la perspectiva sistémica de la música abarca diferentes formas de apropiación (de los ámbitos armónico, melódico e improvisatorio, entre otros), desde la práctica colectiva en la que se integran la ejecución instrumental, la voz, la interpretación, el juego, el cuerpo y a los que se puede llegar a través de la audición, la improvisación, la exploración, entre tantas otras posibilidades. El dominio de sistemas musicales y no la especialización en un instrumento o rol, permite mejores desarrollos musicales, para la práctica colectiva como individual.

La articulación de la música con otros lenguajes resulta valiosa desde una mirada de las artes en su conjunto: el teatro (y sus posibilidades de exploración de la expresión, del manejo del cuerpo y la representación que incluyen lo sonoro), la literatura (y sus asociaciones con la imaginación, las onomatopeyas, la métrica, la rítmica, la expresión oral, entre tantas otras), las plásticas (con sus posibilidades de asociación entre sonido, color, forma y textura).

Enfoque sistémico en la formación musical

> *El Plan Nacional de Música se estructura y opera como una oportunidad abierta e incluyente de construcción de autonomía desde los procesos de desarrollo musical, convocando y articulando a diversos actores, promoviendo el encuentro entre saberes populares y académicos y haciendo presencia en todos los municipios y departamentos del país. Por lo tanto, su implementación respeta y fortalece la descentralización y promueve la participación local, pues involucra a las instituciones departamentales y municipales, y a las organizaciones comunitarias como actores fundamentales.*[28]

[28] Ministerio de Cultura. Plan Nacional de Música para la Convivencia. p. 27 Disponible en: http://www.sinic.gov.co/sinic/Publicaciones/Archivos/1251-2-1-20-200835121814.pdf

En lo que respecta al proceso de formación musical, el enfoque sistémico implica que debe propenderse por ofrecer, "como proceso generalizado, la posibilidad a cualquier ciudadano de cubrir sus distintos niveles y de transitar fluida y coherentemente por sus modalidades y contextos."[29] Esto abarca la formación musical como camino para quienes desean hacer de la música su proyecto de vida, como para cualquier ciudadano para quien la música, y el arte en general, permite un espacio de construcción del ser, de acercamiento a múltiples experiencias creativas, relacionales y sensibles, que resultan relevantes y enriquecedoras para su vida.

Significa también entender la iniciación musical, como parte de un entramado más amplio de relación entre las personas y la música, que incluye los entornos culturales y sonoros, los procesos de educación musical propios de las comunidades, como procesos formales de educación musical presentes en escuelas, academias y universidades. Esto supone la posibilidad de disfrutar, conocer y practicar la música (o cualquier arte).

En este sentido, desde una concepción sistémica, la iniciación musical debe dialogar con sus entornos y establecer puentes con otros niveles de formación musical. Dado que la iniciación se concibe como la primera entrada a un espacio formal de aprendizaje sobre la música, debe considerarse como un momento de apertura que permita una interconexión efectiva con cualquiera de las vías que puede tomar la relación con la música.

[29] Mantilla Pulido, A. El Enfoque Sistémico como estrategia de desarrollo de la política educativo musical. Ministerio de Cultura. Dirección de Artes – Área de música. Plan Nacional de Música para la Convivencia (inédito)

SENTIDOS





Cuando el sentir es invitado al aula, las palabras se conectan con el alma y la experiencia cotidiana. Los ojos no miran al aire evocando una respuesta que está en algún texto lejano sino que se cierran un poco consultando el saber interno, la manera como suena y huele, la sensación y el nombre propio de las cosas y los hechos.[30]

Lo creativo, lo lúdico y lo estético-analítico, se proponen aquí como los sentidos que debe tener la iniciación musical; es decir, la razón de ser o finalidad de estos lineamientos orientados a promover un vínculo activo, profundo y liberador de los individuos y de la sociedad con la música. Se proponen como los horizontes a los que apunta la formación, a través de sus ejes formativos y sus metodologías. Sin embargo, puede decirse que se hace alusión también a los sentidos perceptivos —al gusto, a la audición, al tacto, a la observación, incluso al olfato— que hacen parte de los procesos creativos, del juego y lo lúdico, así como de las percepciones y reflexiones nacidas de una experiencia musical. Estos sentidos se proponen como recursos para la dinamización de la formación musical, para la interconexión entre el aprendizaje de la música y la vida misma, para el enriquecimiento de los vínculos imaginativos, de disfrute, de comprensión y de valoración crítica, que se establecen con lo sonoro y lo musical.

I. Lo creativo

Debe decirse que los presentes lineamientos conciben la creatividad como posibilidad de crear propia de todos los seres humanos, no solo de los artistas. Todas las personas despliegan su capacidad creativa en la cotidianidad al resolver con imaginación y dignidad, los retos que se presentan día tras día. El sentido creativo en la iniciación musical pasa por lo tanto por la capacidad creadora de los seres humanos, en lo musical como en la vida en general, razón por la cual desborda una noción de creatividad dirigida a la composición musical, abrazando las múltiples dimensiones de lo musical y lo humano.

En lo musical, esta noción cuestiona el privilegio que tuvo, en épocas anteriores, el logro de habilidades y destrezas del hacer musical, con énfasis en el desarrollo instrumental y el desarrollo vocal. Este enfoque tenía como propósito interpretar música de grandes compositores, ya fuera como solista o en agrupaciones de diferentes géneros musicales, que dejaban muy poco espacio para la creatividad musical o la improvisación. También se dio poco relieve a asignaturas que ofrecieran información acerca de líneas estéticas de las diferentes épocas, de manera que una asignatura como la apreciación musical era considerada por los estudiantes que debían cursarla, una materia sin mayor trascendencia o importancia. Al mismo tiempo

30 Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), Organización Internacional del Trabajo. (2011). Aula Viva. Material de apoyo a docentes para la prevención y erradicación del trabajo infantil. Bogotá. p. 51

asignaturas como la teoría, el solfeo y el dictado melódico y armónico eran vistas como materias de mayor dificultad, bastante alejadas de la práctica musical o de la clase de instrumento.

El "compositor" se hallaba en dos extremos de un mismo hilo: el "canta-autor", persona de alto talento musical con unos desarrollos muy importantes de habilidades prácticas como la auditiva, melódica, armónica y con un alto bagaje de conocimiento musical, independientemente si fuera académico o no, especialmente dentro del género de su particular interés. En el otro extremo estaba el académico puro, quien desarrollaba su habilidad, orientado hacia su centro formativo —conservatorio o programa universitario— quien era conocedor de amplios referentes, tenidos en cuenta en el universo de la composición llamada erudita.

Esta realidad supone la necesidad de asumir un abordaje completo y complejo que estimule la creatividad desde la iniciación musical, con el fin de desarrollar un proceso gradual de largo plazo que posibilite una relación activa y autónoma con el mundo sonoro y con los contenidos y estructuras musicales. Ello significa que se busca fundamentar una actitud de invención, de producción de lo nuevo, que fortalezca la capacidad de imaginar y elaborar ideas y productos sonoros y musicales originales. Se pretende cultivar la intención y la habilidad de dar forma sonora al mundo interior de cada persona y generar hábitos de expresión de ideas musicales propias. Cualquier persona que se acerca a un proceso de iniciación musical, no solo debe prepararse para reproducir las músicas que otros han compuesto, sino también para crear y proponer dentro de un espectro amplio de posibilidades. En la iniciación, la producción creativa se relaciona con una ejecución propositiva, con la capacidad de improvisar y expresar, de experimentar, relacionar, transformar, combinar, imaginar.

El sentido creativo implica una pedagogía en que, a pesar de que el maestro tiene un rol orientador, asume que en el proceso de creación, exploración y experimentación, puede encontrar junto con los estudiantes, cosas que él mismo no sabía, ni había descubierto. De otra parte, el proceso creativo tiene entre sus principales agentes: el docente, desde un rol orientador; el estudiante, con sus aptitudes y recursos; el grupo o ensamble que interactúa y establece contraste con opciones diversas y el espacio, que debe propiciar y permitir la creación.

El proceso creativo en la iniciación puede desarrollarse en varias etapas, como se describe a continuación.

Etapa de exploración

Manipular, descubrir y explorar motivados por la curiosidad y el deseo de establecer relación, generar vínculos afectivos, escuchar y analizar lo que ha sonado y se ha experimentado, constituye un proceso que abre las puertas a la creación. La confianza y la seguridad que se establece en el proceso descrito, suscita un ambiente propicio para el riesgo y la exposición de la individualidad, requisitos fundamentales en lo creativo.

Garantizar estos espacios de manipulación y exploración desde el asombro y la curiosidad, son fundamentales en un primer momento del proceso creativo. A manera de ejemplo, el maestro al presentar objetos sonoros o instrumentos de percusión al grupo, puede colocarlos en fogón en el centro del salón y motivar a cada uno de los participantes a escoger el que más le guste o le llame la atención; luego cada uno realizará una descripción de las características físicas del instrumento u objeto elegido (forma, tamaño, material, textura); seguidamente, el maestro invitará a los participantes para que en forma simultánea exploren diversas maneras de hacer sonar el instrumento u objeto elegido; después, cada uno de los participantes, de forma individual, realizará con su instrumento una estructura rítmica que será acompañada por el resto del grupo ya sea complementando, imitando o improvisando sobre la estructura propuesta.

Una vez terminado el ejercicio, es necesario que el maestro motive a la reflexión acerca de lo sucedido. Preguntas orientadas a los siguientes aspectos pueden facilitar la participación y el diálogo: ¿Por qué escogiste ese instrumento? ¿Cómo lograste el mejor sonido? ¿Te gustó otro instrumento, por qué? ¿Cuál fue el momento de la actividad que más te gustó, por qué?

En este tipo de ejercicios se deben evitar los juicios de valor o las instrucciones que conduzcan a un modelo determinado de ejecución (“tocaste bien”, “no lo supiste coger” “así no se toca, se toca así”), además, se hace necesario garantizar, en igualdad de condiciones, la participación de todos los asistentes en cada uno de los momentos de la actividad.

Etapa de reproducción - recreación

Para que un proceso creativo se despliegue y madure, se requiere partir de lo experimentado, vivido y conocido, es decir, expresarse musicalmente desde el bagaje construido y desde los imaginarios sonoros con los que se han establecido vínculos afectivos y empatías estéticas. El maestro propondrá ejemplos musicales con sucesivas variantes, que

el estudiante reproducirá con la mayor fidelidad posible; así mismo, éste efectuará, sobre las mismas frases o fragmentos musicales, cambios interpretativos y de carácter, que permitirán recrear los modelos originales. De esta forma se ejercitará el proceso imitativo y la capacidad perceptiva, como también, la innovación mediante propuestas equivalentes, que promueven la diferenciación y la afirmación de lo singular.

Es relevante señalar la forma en que se entiende aquí la relación entre la imitación y el sentido creativo. La imitación es asumida como uno de los recursos de la formación, que permite desarrollar un conjunto de referentes musicales y corporales. La imitación implica una escucha atenta y una disposición a la observación juiciosa del otro. Sin embargo, ésta debe estar supeditada a la búsqueda de un lenguaje propio y debe acompañarse de la construcción del sentido de valía de las propias expresiones, así como de la reflexión sobre aquello que se aprende. Es necesario que el docente diseñe un proceso gradual de complejidad, tanto por la extensión de los diseños sonoros y musicales como por la cantidad e interacción de los elementos constitutivos. Esta etapa contribuirá de manera directa a un desarrollo de la memoria auditiva, y a una ejercitación progresiva de habilidades psicomotrices y perceptivas.

Actividades sugeridas:

- El maestro propone motivos y frases musicales para ser imitadas con la mayor precisión posible por cada individuo y por el grupo. Las propuestas deben variar constantemente de carácter, de ritmo, de altura, de extensión, de acompañamiento con el cuerpo y con instrumentos. También los estudiantes asumirán el papel del maestro para proponer sus motivos y frases.
- En respuesta a la propuesta del maestro de motivos y frases, cada estudiante al imitar, debe transformar el carácter o intención expresiva conservando la cuadratura y continuidad.
- La misma actividad anterior pero encadenada, partiendo de la propuesta del profesor y luego de un estudiante.
- Se establece una cadena en la que cada individuo imita lo que su compañero anterior produjo y sin perder la continuidad genera un nuevo motivo o frase, sin perder la cuadratura, para su compañero siguiente.
- La misma cadena anterior, pero la imitación se debe producir en un medio sonoro diferente al original.

Etapa de transformación

A partir del bagaje sonoro-musical y de los referentes construidos en las etapas precedentes, se trata de promover la generación de autonomía para proponer cambios y complementos sonoros y la decisión de variar y completar una estructura sonora o musical a partir de una idea o modelo dado. Es una etapa de exploración por excelencia, que exige el conocimiento de materiales sonoros, de relaciones diversas entre los elementos que conforman una frase o idea musical y de prueba de herramientas o técnicas de variación y transformación del lenguaje a partir de la lógica propuesta.

Actividades sugeridas:

- El profesor propone a cada estudiante un motivo o frase musical con la voz. Al imitarlo, el estudiante mantiene la lógica musical, haciendo variaciones:
  - Rítmicas.
  - Melódicas.
  - Tímbricas.
  - De altura o tonalidad.
  - De texto.
- El profesor propone a cada estudiante un motivo o frase musical con la voz y acompañamiento corporal o instrumental; al imitarlo, el estudiante transforma el acompañamiento, manteniendo la lógica musical.
- El profesor propone a cada estudiante un motivo o frase musical con algún medio sonoro y éste lo imita dos veces consecutivas, cambiando cada vez de medio sonoro y realizando una transformación distinta en cada caso.
- A partir de un motivo o frase musical dados, se hace una cadena continua en la que cada estudiante debe introducir alguna variación rítmica, melódica, de altura, de timbre o de texto, respecto del anterior.

Etapa de propuesta creativa

Se define como el punto de llegada del proceso de iniciación, en el sentido creativo, porque requiere disponer de una experiencia previa sonora-musical de diversas formas y grados de extensión y complejidad, que sirva de parámetro para asumir la invención de estructuras originales pero equivalentes. El maestro debe guiar la ruta de experimentación individual y colectiva, respetando y estimulando a la vez la singularidad en las formas de expresión y en los ritmos desiguales de manifestación de la creatividad. Así mismo, debe promover constan-

temente la capacidad de riesgo, de exploración y de juego con los materiales, estimulando la evolución y flujo de la imaginación y la capacidad propositiva, diseñando retos crecientes, que permitan la maduración y el disfrute de la experiencia creativa, sonora y musical.

Actividades sugeridas para diferentes grupos etarios (se propone seleccionar las actividades adecuadas para cada grupo, según sus características y posibilidades. Así mismo, la grabación de las sesiones y trabajos es importante para reconocer y analizar el proceso y el resultado de las actividades creativas, y del aporte individual):

- El maestro propone a cada estudiante un motivo musical a manera de pregunta y el estudiante elabora la respuesta, conservando la lógica musical y la cuadratura. Al final, canta o toca la frase completa (Pregunta–Respuesta). Luego se hace en cadena, de manera que cada estudiante elabora una respuesta del anterior y propone una pregunta al siguiente.
- El maestro propone una frase musical completa. Todos los estudiantes la aprenden y cada uno le escribe un texto libre y luego lo cantan sucesivamente. Cada estudiante elabora un acompañamiento corporal y un acompañamiento con percusión instrumental. Se graba todo.
- El maestro propone un texto. Todos los estudiantes lo aprenden y cada uno le crea una melodía. Luego se cantan todas las propuestas sucesivamente. Cada estudiante elabora dos ostinatos melódicos a su melodía que dialogan en pregunta-respuesta y los monta con el grupo junto con la melodía. Se graba todo.
- El maestro enseña una canción de coro o estribillo y estrofa. Todos la aprenden y cada estudiante le inventa una estrofa. Se canta en cadena y se graba.
- El maestro propone un coro o estribillo. Todos lo aprenden y cada estudiante le inventa una estrofa con melodía y texto. Se canta en cadena y se graba.
- Un estudiante propone un ritmo corporal en una sola tímbrica. Todos lo aprenden y cada estudiante inventa dos líneas rítmicas complementarias en diferente tímbrica corporal. Se montan y se graban. Luego se hace lo mismo pero con instrumentos de percusión.
- Cada estudiante crea una canción de dos partes o frases musicales, con música y texto originales; se canta y se graba.
- Cada estudiante crea una canción de coro y estrofa con música y texto originales; se canta y se graba.

- Cada estudiante crea un tema musical para percusión corporal y percusión instrumental, con un mínimo de tres líneas o partes diferentes. Una de las líneas puede hacerse con percusión vocal. Se montan y se graban.

De lo anterior se desprende el sentido humano y cotidiano de la creatividad. En la iniciación, el desarrollo de la capacidad creativa no solo se vincula con el quehacer musical. Estimular la capacidad creativa significa cultivar en las personas el sentido de valía de sus propuestas, de allí que se vincule con la participación efectiva. Implica un ejercicio constante de exploración, observación y escucha, por lo que se relaciona de manera indirecta, pero sustancial, con la escucha y el reconocimiento de los otros. Finalmente, significa sobrepasar los marcos en los que vivimos, por lo que implica un profundo proceso de reconocimiento de quiénes somos, así como también, asumir el riesgo de distanciarse de lo conocido, para construir realidades sonoras y musicales alternativas e innovadoras.

De esta manera, tanto en lo musical como en lo social, los procesos pedagógicos que se desarrollen en la iniciación musical, deben tener un sentido creativo. El maestro debe promover la creatividad, tanto en su relación pedagógica como en la producción y creación de ejercicios, canciones, arreglos y propuestas diversas. Debe asumir su rol como maestro desde la creatividad, adecuando sus propuestas a lo que emerja en la relación con los estudiantes, transformando objetos en materiales sonoros, espacios formales en entornos para el descubrimiento. Un maestro creativo en la cotidianidad fomentará estudiantes creativos mediante su ejemplo vivo.

II. Lo lúdico

Buena parte de los profesores de las escuelas —con formación académica o no— no tienen una conciencia y conocimiento efectivos de un proceso de formación musical desde la iniciación; también buena parte de ellos "enseñan como aprendieron" sin atender a las lógicas, contextos y distintos niveles de desarrollo psicológico, auditivo, motriz, etc. Es casi generalizada la concepción de que un juego musical o de movimiento, o una ronda, son más un pretexto, una motivación o un descanso que una actividad formativa en sí.

En un sentido más amplio, lo lúdico se vincula con la creatividad, con la capacidad de volver oportunidad lo inesperado, de incluir lo diferente, de movernos en el filo de lo no concreto, de exponernos como seres humanos, de escuchar con atención, lo lúdico es la escenificación de una actitud creativa y flexible.

Lo lúdico abarca lo subjetivo (yo como sujeto de juego), lo intersubjetivo (con los otros) y la colectividad (grupos amplios, ensambles, orquestas). El sentido lúdico es reivindicado en el presente lineamiento. Se propone, junto a las artes, como medios idóneos para generar una educación activa que mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano.

Entendemos aquí lo lúdico como lo relacionado con el juego, aunque no pase por el juego mismo. El sentido lúdico comparte entonces con el juego: la gratuidad, la libertad, la potencia creadora, la imaginación, el azar, el placer, la flexibilidad. En este sentido, el juego y el arte se establecen como territorios cercanos que deben propiciarse en la iniciación musical como constantes:

> *Jugar nos ayudaba a entender la vida, y también el arte nos ayuda a entender la vida. Pero no porque los cuentos "digan de otra manera" ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que nos pasa sino por las consecuencias que trae habitarlos, aceptar el juego. Por esa manera de horadar que tiene la ficción. De levantar cosas tapadas. Mirar el otro lado. Fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colarse. Abonar las desmesuras. Explorar los territorios de frontera, entrar en los caracoles que esconden las personas, los vínculos, las ideas.*
>
> *Y todo eso, una vez más, no con discursos, sino con poiesis, es decir con ficción, a partir de un artificio.*[31]

Los juegos parecen ser algo más que pre-ejercicios, entrenamientos para entrar mejor preparado al mundo adulto, algo más que un estadio en el camino hacia la adaptación madura, como quiere Piaget. Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, *se está en otra parte*. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza.[32] El juego se plantea también como una de las vías por las cuales se estimula un interés genuino por los otros, a través de la capacidad de imaginar la experiencia de otro:

[31] Montes, G. (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica. p. 29

[32] Montes, G. (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica. p. 34

(el juego) es un tipo de actividad que transcurre en el espacio entre dos personas, lo que él (Winnicot) denomina "espacio potencial". Allí, las personas (primero en su infancia y luego en la vida adulta) experimentan con la idea de la "otredad" de maneras menos amenazantes que un posible encuentro directo con el otro. Así adquieren una práctica muy valiosa de la empatía y la reciprocidad. El juego comienza con fantasías mágicas en las que el niño controla lo que sucede, como ocurre con el uso de los objetos de transición para confortarse. A medida que la confianza en sí mismo y en los demás va creciendo mediante el juego interpersonal con los padres o con otros niños, se baja el umbral de control y el niño logra experimentar con la propia vulnerabilidad y la sorpresa de maneras que podían resultar angustiosas fuera del espacio de juego, pero que allí resultan gozosas (...)

Mientras el juego va avanzando, el niño va desarrollando también la capacidad de asombro e imaginación. Las más sencillas canciones tradicionales para niños los invitan ya a ponerse en el lugar de algún animal pequeño, de otro niño o incluso de un objeto inanimado. Por ejemplo, la letra: "Estrellita, ¿dónde estás? Me imagino qué serás" es un paradigma de esto, ya que supone observar una forma y dotarla de un mundo interior. Es precisamente eso lo que el niño debe aprender a hacer con las otras personas. Por lo tanto, las canciones y los cuentos infantiles constituyen una preparación fundamental para el interés en la vida. La presencia del otro, que a veces puede percibirse como una gran amenaza, mediante el juego se transforma en una fuente de placer y curiosidad, lo que a su vez contribuye con el desarrollo de actitudes sanas en la amistad, en el amor y, más adelante, en la vida política.[33]

El juego es, en la infancia, la forma de conocer el mundo y afianzarse en él, de forma creativa. Es uno de los lenguajes de la infancia, razón por la cual debe estar presente en los procesos de iniciación musical con niños y niñas. Sin embargo, el juego y el arte, se establecen también como los lenguajes de la creación, de la libertad en cualquier edad, por lo cual la invitación de los presentes lineamientos es que los procesos pedagógicos se doten de un sentido lúdico, haya presencia o no de juegos definidos.

Lo lúdico vincula de esta manera el placer y el aprendizaje, aunque este no sea intencionado —para que el juego sea juego, debe ser gratuito, es decir, no tener intencionalidad distinta al juego mismo—:

En este proceso de entender el sentido del juego en la infancia, Brunner (1995) nos aporta su visión desde las funciones que cumple la actividad lúdica como medio para explorar sin temor a equivocarse, la flexibilidad que se vive en el juego le permite al niño cambiar el transcurso de una acción e inventar nuevos modos de proceder. En relación con el aprendizaje del lenguaje, también nos propone que: "El niño no solo está aprendiendo el lenguaje si no que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio. Para ser capaz de hablar sobre el mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar, con el mundo y con las palabras, de un modo flexible exactamente del modo que la lúdica permite.[34]

[33] Winnicot, citado en Nussbaum, M. (2010) Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Argentina: Katz Editores. p. 136

[34] Brunner (1995), citado en Secretaría de Integración Social (SDIS). Universidad Pedagógica Nacional. (2010) Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial. p. 57

Desde los diferentes ejes formativos, el sentido lúdico en la iniciación puede desarrollarse como se describe a continuación.

En lo sonoro

Lo lúdico se manifiesta a través del juego con diferentes medios sonoros, desde objetos e instrumentos hasta dispositivos electrónicos y herramientas de reproducción y amplificación del sonido. Se trata de explorar los distintos medios en sus posibilidades de producción sonora, disfrutando las sonoridades que resultan del ejercicio individual, del diálogo interpersonal y de la práctica colectiva de montajes aleatorios y espontáneos o coordinados, bajo ciertas pautas o reglas de juego establecidas previamente.

Actividades sugeridas:

- El maestro invita al grupo a explorar sonoramente los objetos del espacio en el que se encuentran. Cada estudiante escogerá el objeto que más le complace por su efecto sonoro y luego en la plenaria, se hace una ronda individual continua en que cada uno demuestra a los demás un mínimo de tres sonoridades diferentes con su objeto.
- Se distribuyen muchos instrumentos entre los estudiantes y luego de un período de exploración de sonoridades con el instrumento, se forman parejas con el propósito de dialogar e interactuar solamente con el sonido de sus instrumentos. Se van cambiando parejas hasta lograr un buen intercambio al interior del grupo.
- Cada estudiante escoge un instrumento de su preferencia y se forma un círculo con todo el grupo. Se trata de construir un cuento o una historia en la que sucesivamente cada estudiante inventa un fragmento de la historia en la que debe involucrar la ejecución sonora del instrumento.
- Se distribuyen los estudiantes en grupos de tamaño equivalente y se les asignan igual número de objetos sonoros e instrumentos. Cada grupo, en un tiempo determinado, deberá estructurar un montaje en el que todos participen con su objeto o instrumento. Luego cada grupo presenta su montaje a la plenaria.
- Distribuidos en grupos, los estudiantes exploran individual y colectivamente sonoridades y efectos vocales y seleccionan los más impactantes y originales. Luego, en plenaria, a cada grupo se le entregan tantos micrófonos como integrantes para que presenten y realicen sus efectos individual y colectivamente y al final se evalúa cuál grupo logró los mejores y más divertidos efectos.

En lo auditivo

Se trata de proporcionar a los estudiantes un sinnúmero de estímulos sonoros y musicales, que les promueva estados de asombro y sorpresa, de curiosidad, de emoción y de mucho disfrute. El sentido lúdico se desarrolla a través del ámbito auditivo, estructurando la percepción y retando la audición con diferentes pruebas para verificar su capacidad de reconocimiento e identificación, que son a su vez formas de educar la memoria auditiva, generando herramientas para la creación y el análisis que permite la formación del criterio. Así, se podrán ir ampliando los referentes sonoros en diversidad, en extensión, en complejidad, para que la imaginación sonora se nutra y conforme un bagaje cada vez más rico, que es fuente de juego y de disfrute.

Actividades sugeridas:

- Se asocian cinco sonidos con cinco estados de actividad corporal, como caminar, detenerse, saltar, acurrucarse y acostarse. Detrás de una cortina se colocan las cinco personas que van a ejecutar los sonidos y los estudiantes van pasando por grupos a realizar los movimientos asociados, según el orden de realización.
- Se cubren los ojos de los estudiantes y se reparten separadamente parejas de instrumentos o de objetos, uno a cada uno. A una señal, todos comienzan a ejecutar su instrumento u objeto hasta que por audición encuentren a su pareja y una vez que lo logren comienzan a ejecutar el mismo sonido o ritmo hasta que termine el juego.
- Se graba previamente una secuencia de 30 efectos sonoros y los estudiantes, al escucharlos, los deben ir escribiendo en un papel por orden de aparición. Luego se hace una ronda y cada estudiante va describiendo un objeto o instrumento escuchado, conservando la secuencia de aparición.
- En unas tarjetas, se escriben 10 sonidos con su nombre sintético, como por ejemplo: sonido agudo, sonido grave, sonido medio, intervalo ascendente, intervalo descendente, glissando ascendente, glissando descendente, glissando ascendente y descendente. Detrás de una cortina, 10 estudiantes hacen un dictado con las 10 tarjetas, combinándolas y los demás van dibujando en el aire la figura del sonido que va apareciendo.
- El maestro selecciona una obra vocal contemporánea y la pone en audición al grupo, para que cada estudiante con los ojos cerrados la escuche atentamente y al final describa las imágenes, pensamientos y emociones que tuvo durante la audición.

En lo corporal

El juego permite el desarrollo de destrezas necesarias para la interpretación y ejecución musical. Pero también invita a salir del aula, encontrar en el patio, en espacios diferentes al salón, lugares propicios para la iniciación musical. En la relación con los públicos, lo lúdico amplía las posibilidades hacia el juego con la audiencia desde un rol más activo y dinámico. Permite además la posibilidad de pensar montajes integrados en los que la corporalidad —el teatro, la danza— se vincule a lo musical. Particular interés reviste el conocimiento del cuerpo y su ejercitación en procesos graduales de coordinación psicomotriz, que a la vez que aportan desarrollos musicales significativos, son altamente divertidos de realizar individual y colectivamente.

Actividades sugeridas:

- El maestro selecciona un tema instrumental de estilo académico y lo pone en audición para que los estudiantes pasen por grupos, con los ojos vendados y lo interpreten corporalmente, mientras los otros observan. La audición se repite hasta que el grupo completo realice la experiencia.
- El maestro enseña una canción al grupo y luego le combina un movimiento corporal de acompañamiento. Se puede jugar a hacerla lenta e irla acelerando hasta que se complejice la coordinación.
- El maestro enseña una canción que va acumulando los movimientos corporales a medida que se repite, hasta llegar a una coordinación compleja.
- Se asocian sílabas onomatopéyicas rítmicas a efectos de percusión corporal, como por ejemplo: tiqui tiqui tiqui tiqui (golpe de manos en el pecho); taca taca (palmas); tom tom (golpe de manos en los muslos); tum (pies). El maestro realiza dictados con diferentes combinatorias y el grupo los imita con la voz y los toca simultáneamente, conservando la cuadratura y continuidad.
- El maestro enseña un juego coreográfico y una vez que el grupo lo aprende bien, se dividen en subgrupos y preparan variaciones o innovaciones a la coreografía. Luego se presentan en plenaria, sucesivamente.

En lo instrumental

Lo lúdico se asocia con la exploración. Jugar con los instrumentos, entablar una relación lúdica con el instrumento, que rompa la sacralidad del instrumento, permita la exploración sonora —como juego— y la vinculación de múltiples objetos con posibilidades sonoras. El

mayor reto consiste en construir y mantener un vínculo agradable con los instrumentos, de tal manera que las dificultades y complejidades técnicas que gradualmente se vayan asumiendo, no se asocien con una actitud severa y sombría que se traduzca en rigidez, tensión, sufrimiento, ausencia de placer. El instrumento u objeto sonoro deben ser siempre un medio de expresión, como garantía para una práctica musical grata.

Actividades sugeridas:

- Trabajar con pequeña percusión, abundante en músicas tradicionales, que permite el desarrollo de la motricidad gruesa —importante para lo instrumental— y luego pasar a las motricidades finas: tocar aleatoriamente, rotar instrumentos, tocar libremente, tocar sobre repertorios y progresivamente llegar a formas de tocar que el maestro direcciona. Escuchar, reconocer, discriminar instrumentos, formatos, familias instrumentales.
- Trabajar el stomp o percusión con objetos, que permite la libertad en el uso de los enseres de la cocina, balones, cajas, cajones, canecas, tarros, botellones, escobas, etc., para producir música de manera sencilla. Inicialmente haciendo exploraciones, luego imitaciones, luego pregunta–respuesta, combinando la ejecución individual y colectiva.
- Construir objetos sonoros con tubos de PVC y desarrollar una exhaustiva experiencia de juego con las alturas, construyendo relaciones simples con los sonidos, con variaciones de duración y de ritmo y luego ir construyendo pequeños motivos, relaciones interválicas, para continuar con exploraciones armónicas e ir guiando una composición por secciones, con las ideas que se van proponiendo.
- Distribuir grupos de objetos e instrumentos (stomp, percusiones, melódicos, armónicos) proponiendo que cada uno realice un montaje con una estructura definida y la presente a los demás. Se rotan luego los objetos e instrumentos por grupos para que todos tengan las distintas experiencias. Al final, tanto el maestro como algunos estudiantes pueden dirigir la orquesta mediante señales acordadas que permitan un montaje aleatorio.

En lo vocal

Lo lúdico se asocia al juego con la voz, como forma de exploración y acercamiento al manejo y conocimiento de los sonidos que emanan de ella. Si hay un instrumento versátil de infinitas posibilidades sonoras y expresivas, es la voz. Solamente el descubrir las propias características de extensión, registro y timbre vocal, constituye un apasionante juego de auto-reconocimiento. Se trata no solamente de aprovechar las oportunidades de producción

sonora y musical de la voz, sino de jugar con el amplio rango de diálogos y combinaciones entre la voz individual y las otras voces, la voz y el cuerpo, la voz y el instrumento, etc.

Actividades sugeridas:

- Se hace una ronda de exploración sonora con la voz en la que cada uno propone su efecto y en la segunda vuelta, cada efecto individual es imitado por el grupo. Posteriormente, en cada ronda nueva se van delimitando las reglas de juego, a medida que se explora, para cualificar las propuestas temáticamente: alturas, intensidades, velocidades con ritmo, etc.
- El maestro propone una frase hablada y cada estudiante sucesivamente la va transformando en carácter, en altura, en volumen, en ritmo, en velocidad, etc.
- El maestro enseña un juego rítmico de lenguaje y una vez que el grupo lo ha memorizado, se le van adicionando propuestas de los estudiantes con percusión corporal, con ostinatos, con otro texto de ritmo contrapuntístico, etc.
- El maestro enseña una canción y una vez que el grupo la ha memorizado, igual que en la anterior, se le van adicionando pedales, ostinatos, contra-cantos, percusiones vocales y/o instrumentales, percusiones corporales, etc.
- Se divide al grupo en varios subgrupos y a cada uno de ellos se le asigna un sonido vocal que debe ser mantenido y a partir del cual se realizarán ritmos, movimientos melódicos y dinámicas diversas. Tanto el maestro como algunos estudiantes pasan a dirigir esta coral aleatoria a partir de señales y combinaciones, que incluyen sonido y silencio.

III. Lo Estético – analítico

Pero el arte propiamente dicho no empieza hasta que aquel que experimenta una emoción y quiere comunicarla a otros, recurre para ello a signos exteriores. Tomemos un ejemplo bien sencillo. Un niño ha tenido miedo al encontrarse con un lobo, y explica su encuentro; y para evocar en sus oyentes la emoción que ha experimentado, describe los objetos que le rodeaban, la selva, el estado de descuido en que se hallaba su espíritu, luego la aparición del lobo, sus movimientos, la distancia que los separaba...todo esto es arte, si el niño, contando su aventura, pasa de nuevo por los sentimientos que experimentó, y sus oyentes, subyugados por el sonido de su voz, por sus ademanes y sus imágenes, experimentan análoga sensación. Hasta si el niño no ha visto jamás un lobo, pero tiene miedo de encontrarlo, y deseando comunicar a otros el miedo que ha sentido, inventa el encuentro con un lobo, y lo cuenta de modo que comunique a sus oyentes el miedo que sintió, todo eso será también arte. (León Tolstoi. ¿Qué es el arte?)

Se entiende aquí lo estético como la comprensión de las diferentes valoraciones sobre lo bello, la capacidad de cada individuo para identificar en él qué lo conmueve, qué le gusta y qué no y por qué. Es un acercamiento preponderantemente emocional y afectivo, al arte, en este caso, a la música. Se complementa con lo analítico, en el sentido de un vínculo racional con el ámbito sonoro–musical. Implica el análisis del hecho musical como un todo, pero involucra también el análisis de sus componentes.

Lo estético comienza a definirse desde el encuentro del cuerpo con el hecho musical, aborda la relación de lo sonoro con lo emocional y lo afectivo, de manera complementaria con lo analítico donde es fundamental el acercamiento cognitivo e intelectual de los hechos musicales.

La formación del sentido estético va asociada con el inicio de la vida misma y se determina por procesos conscientes e inconscientes, intencionados o no, de producción simbólica- expresiva y de sentimientos asociados a ella, que van dejando huellas perceptivas y sensibles en cada persona, que interiorizan valores, formas, contenidos y emociones, determinados cultural y socialmente. Por su parte, el sentido analítico, es el desarrollo de la capacidad de comprender e interpretar un hecho, un fenómeno, un objeto o una situación dada, tanto en su visión de conjunto, en un todo, como en sus elementos constitutivos y en las relaciones que establecen entre sí.

Haciendo aplicación al vínculo con el arte y con los fenómenos sonoros y musicales en particular, el sentido estético-analítico se entiende como la formación del criterio o del juicio crítico, que nos permite relacionarnos, de manera simultánea, afectiva y racionalmente. Ello significa que el desarrollo del sentido estético-analítico nos permite conocer a fondo la música y disfrutar más plenamente de la experiencia, habilitándonos para valorar su contenido, su emocionalidad, su estructura, la relación de sus elementos y para tomar posición frente a su significación y logro creativo.

Por estas razones, el desarrollo del sentido estético desde los procesos de iniciación es fundamental, para cultivar en la población un punto de vista crítico que le permita sustentar y enriquecer su gusto y construir un criterio propio ante las manifestaciones y experiencias artísticas y musicales.

Se trata también, desde lo estético-analítico, de promover y cultivar una actitud cotidiana de valoración, comentario y crítica de lo escuchado o lo interpretado, conectando niveles de reflexión con el hecho estético y la experiencia emocional. También de leer sobre lo escuchado, lo que los autores escriben, lo que los otros perciben; para auspiciar desde ambos niveles

—conversación y lectura— un crecimiento en espíritu crítico, necesario en la consolidación de una personalidad autónoma y libre.

En la iniciación musical, el sentido estético-analítico se desarrolla en:

- El reconocimiento auditivo del entorno.
- El establecimiento de valoraciones estéticas, emocionales y afectivas del entorno.
- En el ejercicio discriminatorio de los componentes de la imagen sonora del entorno y de la interioridad del cuerpo.
- Acompañar la valoración estética con la reflexión sobre las implicaciones emocionales y afectivas de lo que se escucha.
- El hecho físico de escuchar y la experiencia estética de escuchar, en tanto experiencias edificantes y constructivas.
- El conocimiento de las características de los fenómenos sonoros.
- El conocimiento de los elementos constitutivos de la música, sus lógicas, sus estructuras y sus formas.
- El conocimiento y valoración de músicas de diferentes estilos, épocas y contextos culturales.

De otro lado, el sentido estético-analítico, se relaciona con la percepción rítmica; implica el hacer conciencia emocional del efecto del pulso regular, su ausencia y transformación. La percepción del pulso construye un estado emocional interno, presente entre otras, en las músicas rituales con un efecto hipnótico. Se propone aquí, no solo hablar de pulsos metronómicos, sino del efecto emocional, a qué estados conducen estos pulsos; el efecto de la síncopa, del contratiempo. Así mismo, en las variaciones dinámicas, las transformaciones agógicas, la aceleración y su incidencia en la generación de nuevos estados emotivos. Se busca que éste no sea un ejercicio mecánico asociado con la duración, sino con su efecto emotivo, teniendo en cuenta que la experiencia estética es sensorial, corporal; el arte encuentra al hombre a través de los sentidos.

En la tímbrica hay ejercicios de exploración (de la voz, materiales, instrumentos); en estos ejercicios se propone la inclusión de la valoración estética, emocional que produce rasgar, golpear, los timbres graves y agudos y cómo afectan la emocionalidad.

En lo sonoro, lo estético-analítico se relaciona con la forma y las acciones: la concatenación, el contraste de tiempos en secciones, de texturas, evidencia cómo se organiza la estructura, qué efecto emocional produce.

En relación con lo corporal, se propone identificar las afectaciones emocionales y psico-afectivas de una respuesta kinésica (saltar, correr, etc.), de manera que en la expresión se puedan conectar recursos con una interioridad de lo que se quiere decir o comunicar a través del hecho musical.

Además de lo anterior, en lo vocal la relación estético-afectiva tiene un efecto inmediato; es de vital importancia la selección de repertorios que permitan una conexión clara entre el hecho musical y lo psico-afectivo, no solamente por el contenido del texto, sino porque se potencia el contenido emocional y expresivo a través de la relación texto-música.

En lo instrumental se da una relación más abstracta entre la música y la percepción, estableciéndose un vínculo directo entre sonido, pensamiento y emoción. Esta relación es fundamental para el desarrollo del sentido estético–analítico, por cuanto lo sonoro o musical es apropiado por el oyente de forma más transparente y directa, sin mediaciones ni significados textuales.

Lo imaginativo se propone como una posibilidad de la aproximación a lo estético; si bien desde el lenguaje verbal se puede traducir la experiencia estética individual, los demás lenguajes asociados al cuerpo se proponen también como posibles manifestaciones emocionales de la percepción estética.

Actividades sugeridas:

- El maestro selecciona varias audiciones que establezcan definidos contrastes entre sí: música vocal, música instrumental, música religiosa, música popular, música sinfónica, música tradicional campesina, música de solista y música electroacústica, entre otras. Los estudiantes deben ir escribiendo sus impresiones, sensaciones, imágenes, pensamientos, sentimientos, a medida que transcurren los distintos ejemplos musicales. Luego se pondrán en común las experiencias y se analizarán, con especial énfasis en el pluralismo estético relacionado con los diferentes contextos socioeconómicos y culturales de la población.
- El maestro pone en audición un conjunto vocal instrumental con evidentes problemas técnicos, musicales y de interpretación. Los estudiantes opinarán acerca de las características de esa ejecución y las valoraciones que les genera. Se pondrán de relieve los parámetros y valores respecto a lo que se define como la calidad técnica e interpretativa y su relatividad con relación a las realidades culturales y condiciones expresivas.

- El maestro selecciona y presenta un conjunto de videos de músicas urbanas juveniles (rock, hip hop, reggaetón, etc.) y los estudiantes analizarán sus características estéticas, técnicas, expresivas. Se dará especial importancia a las diferencias generacionales, al papel de la industria y el mercado, a la condición del espectáculo.
- El maestro selecciona y pone en audición una canción de despecho, un narco corrido y una salsa porno y los estudiantes exponen sus puntos de vista sobre estas formas de expresión. Especialmente se tendrá presente el contenido de estos imaginarios y sus paradigmas de estilo de vida, así como sus efectos en las nuevas generaciones.
- Cada estudiante selecciona un tema musical de su preferencia y trae sustentado verbalmente o por escrito los criterios que respaldan su elección, para ser escuchados y comentados en común.
- El maestro selecciona y presenta grabaciones de audio o videos de temas musicales bien polémicos; se escoge a una pareja de estudiantes por tema; uno argumenta a favor y el otro argumenta en contra.


EJES
FORMATIVOS



Los presentes lineamientos pretenden ampliar la concepción de música, desde un enfoque meramente disciplinar, a uno más orgánico, vinculado con la vida misma. Lo anterior resulta especialmente importante en la iniciación musical. Se reconoce que desde nuestra concepción estamos permeados por el sonido y la música; de la misma manera, se entiende la iniciación musical como un espacio de acercamiento a lo sonoro y a lo musical, desde sus elementos constitutivos: aquello que suena, aquello que se mueve (y por lo tanto, suena) y aquello que podemos escuchar y sentir. Aquello que suena y que podemos escuchar y sentir, se presenta de manera amplia, entendiendo que no se hace referencia al complejo musical solamente, sino también al sentido social, emocional, vital de la escucha, de la voz, de lo sonoro.

I. Lo sonoro

Lo sonoro se constituye en eje de formación para los lineamientos de iniciación musical desde una perspectiva amplia del término que aborda el mundo sonoro (fuentes, entornos y paisajes) desde la experimentación y la exploración, hasta el acercamiento a los ordenamientos espacio temporales del sonido como música. Se entiende lo sonoro en un sentido amplio que abarca desde aquello que suena, hasta su vinculación con la práctica musical que implica al sonido en una carga musical (tímbrica, melódica, rítmica), cultural y estética.

Desde la exploración y experimentación, se propone el abordaje de las fuentes y entornos sonoros, la escucha y su relación con la imaginación. El primero de estos campos —fuentes y entornos sonoros— aborda la relación entre espacio y dimensión sonora, tomando los objetos sonoros (según el concepto de Pierre Schaeffer) en el espacio, cómo se comportan en este y qué sensaciones provocan. Se parte de comprender que el sonido hace parte del espacio, permite evidenciar su forma y sus relieves. Es posible diferenciar un sonido cercano de otro lejano, no solo por la intensidad del sonido, sino por su timbre. Esto dado que nuestra capacidad sensorial de perspectiva visual es comparable a nuestra capacidad de perspectiva sonora, con la que relacionamos distintas magnitudes sonoras valorándolas y situándolas espacialmente, al igual que diferenciamos, sin ser conscientes de ello, las fuentes lejanas por su componente de baja frecuencia, de los sonidos cercanos, por ofrecernos estos un mayor rango de frecuencias. La fuente sonora puede mantener una ubicación espacial o moverse respecto al oyente. Derivado de estas nociones, se ha desarrollado la espacialización sonora como herramienta que permite diseñar narrativas sonoras creando, reconstruyendo o imitando entornos sonoros, estimulando en el oyente una experiencia multidireccional.

Algunas temáticas a desarrollar en este apartado de la fuente sonora estás relacionadas con:

- Descubrir la fuente sonora a partir de sonidos producidos en diferentes espacios.
- Identificar sonidos cercanos y lejanos.
- Describir los sonidos por su efecto emotivo.
- Clasificar y nominar los sonidos por sus cualidades físicas.
- Imitar vocal y corporalmente los estímulos sonoros.
- Representar vocal y corporalmente los estímulos sonoros.
- Improvisar de forma individual o colectiva sobre sonidos, o estructuras sonoras.

En relación con los entornos sonoros, debe decirse que el sonido es una sensación abstracta que el cerebro produce como respuesta a la vibración de un objeto sonoro; esta vibración se propaga habitualmente en el aire, por lo que el sonido está íntimamente relacionado con el espacio en el que se mueve y se expande. De allí que se entienda que el sonido es la imagen mental que se construye a partir de un estímulo sonoro.

Actualmente es posible intervenir el espacio con el sonido de una manera mucho más directa, plástica y creativa, respondiendo mejor a unas intenciones específicas y permitiendo la interacción del espectador con el espacio mediante sensores, creando correspondencias y diálogos con este, pudiendo utilizarlo como si de un instrumento se tratara.

En este sentido, el espacio sonoro, la sonoridad de los espacios y el sonido propio, son materias que permiten la creatividad, la manipulación, la transformación o el ordenamiento de una estructura. Las fuentes sonoras que produce nuestro entorno hacen necesaria una toma de conciencia de las mismas que evite las repercusiones negativas del abuso sonoro, por lo que se proponen como posibilidades de trabajo para la iniciación musical:

- Percibir y describir el paisaje sonoro.
- Tomar conciencia de los estímulos sonoros y poder discriminar cuáles afectan la salud auditiva.
- Crear a partir de sonidos identificados, desde el cuerpo o narrativas verbales y no verbales.

El respeto del espacio sonoro de los demás y el uso correcto de las fuentes de sonido son un ámbito de trabajo muy importante.

Adicionalmente, se plantea como posibilidad la captura de sonidos por medio de grabaciones acústicas que conlleven a los parámetros físicos que definen el sonido, realizar un buen registro sonoro permite evidenciar el efecto sonido, espacialidad, fuente sonora y canales perceptivos. Se debe considerar la utilización de todos los medios tecnológicos que hoy permiten enriquecer la audición. El uso de internet, software educativo y otras

herramientas son un medio de aprendizaje y un verdadero aporte al estudiante y a la música, pero no son un fin en sí mismos.

Las interacciones entre sonido, espacio y materia, son esenciales en los nuevos planteamientos de la obra sonora y permiten en la iniciación, la apertura del panorama de la formación musical. Se considera fundamental que en la iniciación, las personas logren, a través de ejercicios de escucha profunda, despertar la conciencia a los eventos sonoros -no musicales- de su entorno y que reflexionen sobre el empleo de los mismos, para una comprensión diferente del espacio y de la música, así como para ampliar los recursos a partir de los cuales se puede componer, improvisar, codificar y por tanto, enriquecer las posibilidades creativas.

La reflexión en torno al hecho sonoro que va desde la sensación que produce en el oyente, la descripción de sus características, hasta los resultados de su exploración y manipulación, nos permite acceder de manera experiencial a las características meramente musicales del sonido. ¿Qué se entiende por ello?: la duración que nos conecta con el tiempo y éste a su vez con el ritmo; la altura que nos adentra en conceptos ligados al movimiento sonoro y a la melodía; la simultaneidad sonora que nos lleva a percibir el ordenamiento y la relación vertical de los sonidos y las características del sonido que nos evidencia el timbre y la textura.

En articulación con lo anterior, se propone el acercamiento a las cualidades del sonido, en sus dimensiones rítmica, melódica, armónica, dinámica, tímbrica y a la forma y textura de los sonidos.

En resumen, el proceso de formación del eje de *lo sonoro*, se puede describir en las siguientes etapas:

- Una primera etapa de relación con el mundo sonoro que pone el énfasis en los procesos perceptivos y de toma de conciencia de sus cualidades, características y efectos emocionales.
- Una segunda etapa de manipulación, exploración y apropiación de los distintos medios sonoros y de generación de relaciones con ellos, como medio de reconocimiento y despliegue de las propias capacidades expresivas.
- Una tercera etapa de improvisación y creación de estructuras sonoras de forma individual y colectiva, que permiten el uso de fuentes acústicas y/o electrónicas.

II. Lo auditivo

Según definiciones tradicionales, *lo auditivo* hace referencia a los procesos psico-fisiológicos que proporcionan al ser humano la capacidad de oír. La audición es el proceso sensorial por medio del cual se crean las imágenes mentales de lo sonoro.

La audición es selectiva, esto significa que fija la atención en aquello que por razones físicas o emotivas la guían y la enfocan. Aunque un aparato y nervio auditivo sano está preparado para recibir y generar la imagen auditiva correspondiente al estímulo sonoro que lo activa, la audición solo se orienta a aquello que le interesa.

Por lo anterior, la audición se plantea como una de las formas fundamentales de acercamiento a la música, que debe estar presente en la iniciación musical.

Una de las maneras de fijar la atención en el estímulo sonoro es la escucha activa, que permite a las personas apreciar los sonidos y reflexionar sobre ellos. La escucha activa implica:

- Descubrir, jugar, explorar, manipular y construir con los sonidos que nos rodean.
- Fomentar conexiones personales entre el sonido y las propias vivencias emocionales, permitiendo el análisis, la apreciación y la crítica.
- Nutrir las creaciones y opiniones personales y enriquecer la improvisación y la creación como respuesta frente a lo escuchado.
- Conocer y analizar aspectos técnicos y expresivos del sonido y del lenguaje musical.

La escucha es la educación de la atención, se produce al recibir, interpretar y comprender la información que proviene de la audición. Sin embargo, no existe una sola audición, ya que cada persona incorpora sus experiencias y su subjetividad frente al estímulo sonoro. En consecuencia, el resultado dependerá de la experiencia y la práctica particular de cada uno. La escucha activa permite así percibir, asimilar, comprender y, en definitiva, gozar con la música.

La apreciación consiste en estimular la sensibilidad y el goce estético a partir de expresiones y sonidos. El desarrollo de la apreciación permitirá comunicar ideas, sensaciones y emociones que produce la música o los sonidos que se escuchan con crecientes grados de elaboración, aplicando las experiencias y los conocimientos adquiridos.

Para el desarrollo de este eje se propone el reconocimiento auditivo del entorno, desde nuestro cuerpo que produce sonido pero que también tiene sonido (la respiración, el latir del corazón, las

palpitaciones); los sonidos del entorno cercano (personas y objetos) hasta los sonidos producidos en un entorno amplio (el paisaje sonoro que hace parte de la banda sonora de la vida).

Se plantean como posibilidades para la escucha activa:

- El contraste entre sonidos largos, cortos, fuertes, pianos, graves, agudos.
- La realización de ejercicios elementales de escucha activa para identificar duración, intensidad, altura.
- La sensibilización ante el hecho sonoro como elemento de comunicación y expresión.
- La representación plástica y corporal (no necesariamente dancística) tras una audición.

En otro sentido, lo auditivo se relaciona con el desarrollo y la percepción rítmica:

- El pulso, su interiorización y exteriorización, su imitación en diferentes velocidades.
- El acercamiento a la división del pulso.
- La acentuación.
- El reconocimiento de diferentes velocidades y la improvisación con estos elementos.

En relación con lo instrumental, el eje de lo auditivo implica el reconocimiento de las cualidades físicas, la exploración de la tímbrica, la manipulación y la improvisación-creación a partir de diferentes materiales y objetos, desde la experiencia viva, para luego pasar a la relación con el instrumento, con el que se podrá hacer un acercamiento a la identificación de rangos dinámicos.

La audición en el desarrollo melódico posibilita percibir y definir modificaciones en el movimiento sonoro y por lo tanto, beneficia la afinación melódica ya que su materia prima son las alturas diversas, las secuencias melódicas y las relaciones entre los sonidos de las escalas. Se propone el trabajo mediante:

- La escucha atenta.
- La imitación.
- La improvisación.
- La creación.
- La generación de imágenes mentales.
- La discriminación auditiva y el desarrollo de la memoria auditiva.
- La representación vocal, corporal, gráfica.
- La reflexión y el análisis alrededor de:
  - Las alturas.
  - El movimiento melódico.

- La escala pentatónica mayor y menor.
- La escala diatónica mayor y menor.
- La escala cromática.

El desarrollo auditivo armónico, por otra parte, se relaciona con el manejo de dos o más voces melódicas, como en el canto en un coro o las relaciones de los acordes que acompañan las melodías.

En cuanto al desarrollo armónico, se propone el trabajo alrededor de:

- El unísono con acompañamiento armónico.
- El unísono más ostinatos.
- El canon.
- El trabajo vocal a dos voces.

III. Lo corporal

Abordar *lo corporal* desde los lineamientos de iniciación musical, tiene como propósito mostrar las amplias y distintas facetas que contienen y a la vez trascienden el cuerpo físico, en su integralidad mente–cuerpo y en su relación con los otros y con el medio natural, social y cultural, y de esta manera, situarnos como personas en el aquí y el ahora con toda la carga histórica que nos precede.

Con el término *corporal*, Eugenia Trigo pretende diferenciar este concepto de la realidad física del cuerpo y, al tiempo, destacar ciertos rasgos que pretende exclusivos de la conducta humana pero que, en todo caso y con otras palabras, se refieren a nociones psicológicas tales como la conciencia, lo volitivo, lo cognitivo, lo afectivo o lo expresivo. Entiende Trigo que mientras que el cuerpo "sólo hace", la "corporeidad humana" permite la existencia del ser humano mediante la unidad de seis aspectos: el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer ("pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso"). De esta manera, finalmente, concluye este concepto de corporeidad referida al ser humano como "la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer de manera que podemos identificar corporeidad con ***humanes*** ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad.[35]

> *Sentir el cuerpo, reconocerlo, aceptarlo es en sí mismo un proceso de crecimiento que nos permite ir más allá de lo racional para acercarnos a otras sensibilidades, otras narrativas de la existencia, otras fuerzas, otros lenguajes.*

[35] Trigo, E. Et. Al (1999). Creatividad y motricidad. Barcelona: INDE. p. 60

El cuerpo es un texto, un testimonio de lo vivido. Es donde se expresa la historia, donde quedan registrados los eventos, los vínculos, los miedos y las fuerzas. Somos cuerpo, existimos y nos expresamos por su mediación; por tanto, no hay nada que podamos vivir en este mundo sin cuerpo (aun aquello virtual, lo supone). Allí se cruzan temas de género, derechos, historia. Allí se esconden las fuerzas y los dolores.

En el trabajo corporal se abordan muchos procesos, muchos niveles. En primera instancia se busca sensibilizarnos hacia la presencia del cuerpo, crear un poco de amistad con él... suena extraño decirlo así, pero las culturas, las religiones, las experiencias tempranas suelen crear un abismo entre la conciencia y el cuerpo hasta que perdemos el saber que emana de él y nos desconectamos de sus necesidades y enseñanzas. 36

El cuerpo es concebido como el sustento de nuestra existencia, *somos* cuerpos culturales, sexuados, históricos, políticos. Nuestro cuerpo es pues nuestro medio de percepción; escuchamos con todo nuestro cuerpo y desde nuestros condicionamientos físicos (capacidad de escucha, visión, etc.); sociales (como hombres o mujeres, campesinos o citadinos, indígenas o rockeros) y etarios (jóvenes o viejos). Dado que es también nuestro cuerpo el que nos permite la sensación y la exploración, es concebido así mismo como herramienta de conocimiento y creación sonora y musical, y fuente de comunicación y expresión que apoya, potencia y complementa el lenguaje sonoro.

La educación ha intentado por mucho relegar el cuerpo a espacios y tiempos definidos: la clase de educación física, el recreo y en los casos más afortunados, a las clases de teatro y danza. Se ha creído que se aprende con la cabeza, en una conjunción entre ojos y orejas; la boca aparece eventualmente en aquellas clases en las que los maestros consideran oportuna la participación. Las manos evidencian por la escritura, los aprendizajes. El resto del cuerpo debe estar quieto, sentado. Las sensaciones, las emociones y el movimiento permanecen relegados. Esta forma de educación ha sido interpelada por todos los cuerpos que han estado bajo su razón: cuerpos cansados, incómodos, escurridos, distraídos. Pero también ha sido interpelada por propuestas de acercamiento distinto a él:

[36] Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), Organización Internacional del Trabajo. (2011). Aula Viva. Material de apoyo a docentes para la prevención y erradicación del trabajo infantil. Bogotá. p. 15

Hace algún tiempo, lo sensorial, la singularidad que ofrece lo corporal se consideraba un obstáculo epistemológico para el verdadero conocimiento; era la doxa a superar. Por ello, el modelo de conocimiento privilegiaba la distancia, la no contaminación con el objeto. Con el arte se reivindican otras modalidades del pensamiento y el conocimiento; se advierte que éste precisa la cercanía, el cuerpo, la proximidad, los contactos reales e íntimos con el objeto. La razón poética, la razón sensible es inteligencia corporal. El arte reivindica las posibilidades cognitivas del cuerpo, del deseo, la intimidad con el objeto, la comprensión somática. El conocimiento está encarnado, la experiencia corporal no es anterior al conocimiento sino que ya es conocimiento.[37]

En este sentido, se propone que la iniciación musical entienda el cuerpo como el sustento de nuestra existencia, como posibilitador del conocimiento, la sensación, el ser. Si bien resulta fundamental el aprendizaje de habilidades para la ejecución musical, éstas deben vincularse con una concepción del cuerpo como ser. Lo anterior implica que aquello que las personas hagan para afinar sus movimientos, aprender ciertos desempeños musicales, debe tener un sentido completo, más que la repetición mecánica o la imitación ciega; el juego y la exploración se plantean como posibilidades pedagógicas que permiten esta asociación. Conocer a los estudiantes por sus cuerpos, sus movimientos, encontrar sus dolencias, temores, ataduras, memorias, posibilidades, será otra de las tareas fundamentales de la iniciación musical.

A propósito de la imbricación entre nuestro cuerpo y nuestro ser, debe señalarse que el lugar y el rol que ocupe el cuerpo en el aula tendrá profundas implicaciones en las formas en que nos asumimos como miembros de una sociedad: cuerpos que en el aula obedecen sin preguntarse, que son evadidos, castigados con largas horas de quietud, repetición, se asociarán a seres acríticos, con profundas desconexiones corporales, torpes en las relaciones con otros, con poca creatividad. No hay razones para seguir entendiendo nuestra existencia sin nuestros cuerpos, de allí que se proponga, desde la exploración, el aprendizaje sobre las posibilidades motrices (caminar, correr, saltar, doblar, trepar, sacudir y otras insospechadas), creativas y expresivas del cuerpo, así como aquellas habilidades musicales necesarias (coordinación dinámica, orientación espacial, lateralidad, ritmo).

En este marco, se entiende que la continua participación de todo el cuerpo en el aprendizaje facilita la apropiación de los conceptos y los gestos que, además de servir como anclas, permiten la exploración de la expresión vocal y corporal enriqueciendo la interpretación.

En la iniciación y bajo el marco señalado anteriormente, tomar conciencia de nuestro cuerpo, las formas de relacionarse con él mismo, con los otros, con el espacio, con el entorno, con el sonido y con la música, son focos de trabajo, mediante juegos de:

- Autoconciencia del cuerpo

[37] Ministerio de Cultura. Dirección de Artes. (2013). Lineamiento Diplomado Cuerpo Sonoro, Arte y Primera Infancia. p. 21

- Respiración.
- Escucha atenta de los sonidos que produce el cuerpo.
- Relajación-tensión.
- Estímulos de contacto con objetos del entorno que provoquen diversas sensaciones corporales (frío, calor, áspero, suave, blando, duro).

- Percepción y manejo del espacio
  - Movimientos libres en el espacio y marchas que responden a diversos estímulos sonoros.
  - Experimentación de diversas formas de locomoción y movimiento.
  - Sincronización del movimiento ante un estímulo sonoro.

- Relación con los otros
  - Contacto visual.
  - Contacto con el otro a través de un segmento corporal.
  - Masaje individual.
  - Masaje por parejas, si la situación lo permite, siempre en un marco de respeto y reconocimiento del otro.
  - Creación de estructuras corporales que representen: parque, zoológico, máquinas, ciudad, campo, orquesta. Estas estructuras pueden involucrar movimientos, sonidos vocales y corporales y permitir la relación con los otros y el espacio.

- Relación con lo sonoro
  - A través de la representación vocal y corporal de:
    - Timbre de la fuente sonora.
    - Distancia de la fuente sonora.
    - Duración del sonido.
    - Intensidad del sonido.
    - Velocidad del sonido.
    - Organización temporal del estímulo sonoro: cortos, largos, espaciados, simultáneos, alternos, continuos en diversos planos.
    - Organización espacio temporal del sonido: movimiento sonoro por grados conjuntos, ascendente, descendente, por saltos, alterno, simultáneo.
  - La improvisación y la creación individual y colectiva de estructuras rítmicas o ritmo-melódicas que involucren sonido-cuerpo.
  - Reflexión en torno a las sensaciones corporales y emotivas que surgen de los distintos espacios de relación con lo sonoro.
  - Explorar, manipular e interpretar los instrumentos musicales; explorar la voz y cantar asociando el movimiento corporal.

En el mismo sentido se plantea el desarrollo rítmico por medio del propio cuerpo, la voz, los instrumentos de la pequeña percusión, la percusión tradicional, hasta lograr la apropiación del ritmo: pulso, acento, ritmo real, división, sensación de división binaria, ternaria y otras.

Adicionalmente, el cuerpo es posibilidad de sensación y expresión. De allí que en la iniciación sea fundamental el trabajo alrededor de las sensaciones que evocan aquello que escuchamos, así como la música desde sus cualidades, en una perspectiva estético-analítica. De otro lado, se sugiere el desarrollo de experiencias que fomenten la exploración de las posibilidades expresivas del movimiento, desde la relajación y respiración, incluyendo la sensación y emoción que evocan las posturas, pesos corporales, el equilibrio, las diferentes formas de locomoción, rotación, elevación, los gestos, entre muchas otras.

IV. Lo vocal

Lo vocal para el lineamiento de iniciación musical es un eje formativo que abarca la percepción, la producción y la reflexión de los hechos sonoros de la voz, y que cobra importancia desde sus posibilidades expresivas, comunicativas y creativas.

Lo vocal es una manifestación individual, colectiva, social, cultural y responde a un momento histórico determinado. Lo vocal trae consigo una carga emocional y subjetiva que identifica y diferencia, que viaja entre el pasado y el presente, entre lo cercano y lo remoto, entre lo nuestro y lo foráneo y entre lo erudito y lo empírico.

> *La voz está conectada directamente al corazón. Es una dama que enlaza mundos. Une el cuerpo con el Alma, a mí contigo, a la mente con las emociones, la imaginación con lo material, lo sutil con lo tangible. Arañita que teje hilos de luz que te permiten expresar y dar al mundo ese sonido y esa perspectiva que solo tú tienes entre todas las criaturas que son, serán y han sido. Está la voz como sonido, la que habla y canta, y también la voz como texto, como trazo. Está la voz que susurra y la que grita, la libre y la empañada, la auténtica y un montón impuestas o calladas. Muchas veces en el aula hay una voz que manda y se oye, y otras que se guardan y se esconden. La voz asustada, débil y la agresiva imponente.*[38]

La voz, que habita en el cuerpo, es uno de los instrumentos básicos de desarrollo musical, común a todos. Todos tenemos voz y la podemos usar para descubrir la música que tenemos dentro y expresarnos por medio de ella. La voz es única, nos identifica, y al mismo tiempo que nos individualiza también nos agrupa. Cada voz tiene su espacio y cada espacio tiene su voz. Cada voz lleva consigo todo el bagaje de su entorno, de su tradición, de su memoria. La voz es un instrumento que se desarrolla por medio del uso y si ese uso es guiado, el proceso es más rápido

[38] Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), Organización Internacional del Trabajo. (2011). Aula Viva. Material de apoyo a docentes para la prevención y erradicación del trabajo infantil. Bogotá. p. 44

y eficaz. La voz es capaz de hacer muchos sonidos diferentes, puede imitar, inventar, improvisar, expresar o callar, porque el silencio también es música. La voz puede resaltar en el canto solista o mimetizarse en el canto colectivo. Es un instrumento tremendamente hábil y flexible.

La voz es una huella que identifica a las personas, hace parte de la expresión propia que enriquece el discurso y embellece lo que se expresa. El trabajo vocal individual/colectivo debe tener como objetivo el desarrollo total del potencial de los niños y jóvenes y al mismo tiempo el del maestro/director. El maestro/director debe ser un guía, un facilitador, que con su conocimiento, lleva gradualmente de la mano al estudiante a desarrollar sus posibilidades vocales, musicales y personales, con gusto y calidad, manteniendo su identidad. El maestro/director que entiende la importancia de la participación de sus estudiantes con sus ideas y sugerencias en el trabajo de creación ya sea de un grupo, un coro o un montaje, demuestra habilidad y flexibilidad, características que seguro le brindarán excelentes resultados.

Desarrollar las habilidades vocales y musicales de un niño o joven, conlleva en muchos casos la construcción del instrumento, lo que requiere de un proceso consistente y sobre todo sano. Sin embargo, desarrollar las habilidades personales promoviendo su participación activa en el proceso, conlleva la construcción de su ser artístico, elemento fundamental que enriquece su expresión vocal individual/colectiva.

Es de vital importancia entender el papel esencial que tiene el cuerpo en este trabajo, desde la exploración, conocimiento y "mapeo" del cuerpo, hasta la apropiación de herramientas que ayudan a concretar imágenes, conceptos y alcances, por medio de gestos, movimientos y actividades corporales, que a través del sentido de la kinestesia (sensación del movimiento de los músculos a través de las terminaciones nerviosas) desarrolla una memoria muscular que enriquece y acorta los procesos.

La voz como hecho sonoro que materializa lo vocal, es entendida en este eje como productora o creadora de sonidos diversos, que incluyen el canto, pero también diversidad de sonoridades, ruidos, efectos, emociones. Se entiende también en relación con lo instrumental; "ayudarse con la voz" permite resolver problemas y apoya el aprendizaje de las distintas músicas.

En los juegos y en las rondas, la voz está asociada al desplazamiento y al movimiento corporal. Hace presencia también desde la rítmica y en las rimas, como coadyuvante de la interiorización de eventos, secuencias y estructuras rítmicas. Una de las posibilidades propuestas se centra en el canto asociado al movimiento (cante-baile) y al instrumento (cante-toque), en tanto permite la vinculación de lo musical, desde el cuerpo, el ritmo y la voz.

Desde la escucha sincrónica, el canto se asocia a la escucha, a la consideración del otro y a la construcción de colectivos; es una metáfora de la comunicación, de allí que el vínculo entre la voz y la escucha en la iniciación, se propongan como potencialidad en la formación para democracia y convivencia.

En relación con el sentido estético-analítico, resalta la importancia de hacer conciencia de aquello que se canta y se cuenta; cuál es la historia, qué sentimientos afloran, qué gesto corporal podría acompañar como recurso de la interpretación, pero también del disfrute asociado a la práctica musical.

En la iniciación, se considera fundamental que las personas puedan acercarse a las distintas experiencias asociadas a lo vocal: la voz solista, el coro, lo vocal - instrumental, el canto *a capella*. Como se señala a propósito del enfoque sistémico de la música, la participación en estos distintos niveles de lo vocal, permite un conocimiento profundo y complejo de las posibilidades de la voz y de su inserción en colectivos.

El proceso de lo vocal en la iniciación parte de:

- Las diversas maneras como suena y se expresa la voz.
- La imitación de sonidos de la naturaleza y la vida cotidiana.
- La improvisación o reproducción de historias recreadas con sonidos vocales y corporales.
- La interpretación de repertorios vocales tradicionales y de rimas, rondas y juegos vocales que acompañan las cotidianidades de las comunidades.
- La creación de melodías y letras.
- El canto al unísono acompañado de un instrumento armónico.
- La interpretación de una melodía acompañada por ostinatos ritmo-melódicos.

Todo lo anterior, en el marco de una higiene vocal que propenda por el conocimiento, cuidado y manejo adecuado de la voz, como uno de los primeros instrumentos de disfrute y práctica musical.

Se proponen las siguientes pautas para promover la formación vocal en la iniciación musical:

- Desarrollar la voz de manera natural y lúdica.
- Explorar la voz en todas sus facetas, como un instrumento básico musical.
- Comprender la importancia del cuerpo y su inclusión en el desarrollo vocal. Entre otras relaciones, cantar es la manera más directa de expresarse con un instrumento, así como lo es el cuerpo.
- Brindar espacio a todas las expresiones vocales.

- Brindar conocimientos y desarrollar habilidades que permitan al maestro/director el manejo óptimo de las voces (infantiles y juveniles) de una manera musical, natural y sana, dentro del contexto vocal individual/colectivo colombiano: tesituras, tonalidades, extensión, estilos, colores, dinámicas, afinaciones, ritmo.
- Propiciar la adquisición, apropiación y desarrollo de herramientas esenciales para la comprensión y práctica de la música vocal individual/colectiva, que le permita a los estudiantes desempeñarse con seguridad y gusto dentro de un ámbito musical de exigencia y reto continuo.
- Crear un ambiente amable de exploración vocal, que propenda por un continuo crecimiento personal, confianza, autonomía y maduración de capacidades.
- Desarrollar la creatividad e imaginación a través de la voz y el cuerpo: improvisación.
- Proveer una experiencia artística cuidadosamente elaborada al alcance de todos los niños y jóvenes.
- Ofrecer formación y desarrollo musical a través de un repertorio vocal adecuado y pertinente a las condiciones individuales y colectivas.
- Incluir al estudiante integralmente, haciéndolo partícipe de todos los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Propiciar espacios de canto colectivo que, utilizado muchas veces como una terapia, propone una acción participativa y creativa.
- Trabajar la afinación pre fonatoria tan importante para el desarrollo del oído interno. Cantar y expresarse vocalmente es la manera más directa de desarrollar el oído interno, lo que contribuye en la construcción del pensamiento musical de los niños, niñas y jóvenes. (Afinación Pre Fonatoria).
- Permitir la expresión vocal con el fin de que cada participante conozca su propio potencial dentro de un amplio espectro musical.

Esto permitirá en la iniciación musical, la interpretación colectiva de repertorios (rimas, rondas, juegos, canciones, cánones, superposición de melodías, entre otros), a dos, tres y cuatro tiempos, en división binaria y ternaria, en pentafonía, modo mayor y relativo diatónico, con textura monódica, melodía acompañada de polifonía hasta dos voces. Se propone el acercamiento a tempos rápido, moderado y lento, y dinámicas *piano, mezzoforte y forte*.

V. Lo instrumental

Para el lineamiento de iniciación musical *lo instrumental* hace referencia a un concepto que trasciende "el instrumento" y que incorpora la descripción, la exploración, la manipulación, la improvisación, la creación, la ejecución técnica y la interpretación desde una perspectiva individual y colectiva, donde lo creativo, lo lúdico, y lo estético analítico cobran vida en el instrumento.

En la formación musical en general y en la pedagogía musical en particular, todas las energías se canalizan hacia la formación de un buen instrumentista, un instrumentista virtuoso (concepto problemático y a problematizar cada vez más). Si el instrumento es un medio o una herramienta, ¿por qué la formación instrumental se convierte en el fin privilegiado de la formación musical? La imagen de un instrumentista entrenado para seguir obedientemente la partitura y un profesor que lo vigila cuidadosamente para que lea todo lo escrito, es familiar para los músicos. Si se aguza el sentido crítico para revisar ésta pedagogía, seguramente se encontraría que se está subvalorando la inteligencia de ambos —docente y discente— y se está perdiendo un tiempo valioso, ya que un profesor debería servir para mucho más que traducirle una partitura a un estudiante que ya sabe leer.

Los presentes lineamientos entienden que el instrumento es, en la iniciación musical, una posibilidad más de exploración y expresión. En lugar de llenar la formación de instrucciones sobre las partes del instrumento, las formas correctas de utilizarlo, la disposición corporal, etc., se propone un acercamiento a lo instrumental que permita el disfrute en la ejecución, y un acercamiento al instrumento que sea libre, espontáneo, empapado de curiosidad y exploración. Esto implica que el objetivo de la formación musical no sea solamente la preparación de montajes. La iniciación musical aquí propuesta requiere tiempos, espacios y actividades que permitan:

- Explorar, proponer, inventar formas de acercamiento a lo instrumental y a la música en general.
- Disfrutar con la producción de cada sonido, de cada frase.
- Tomar conciencia de lo que sucede en el cuerpo, en los órganos, con el instrumento, con una gran expresividad, con una gran fuerza, con una conciencia auditiva que le permita a los estudiantes saber qué plano de la construcción sonora está ocupando en cada momento y qué rol está desempeñando en el colectivo.

Para que todo esto suceda debe haber un colectivo que se mueva acompasadamente, integralmente con conciencia corporal, visual, auditiva que soporta y da fluidez, estabilidad, tranquilidad y serenidad a esa danza de los cuerpos, de los sonidos.

En lugar de decir cómo se llaman las partes del instrumento, se propone jugar a descubrir sus nombres según la forma que tienen o inventar nombres para las mismas. En lugar de decir a los estudiantes cómo pararse, sentarse, soplar, rasgar o percutir, se propone dejar que exploren opciones de producir sonidos con el mismo.

Una posibilidad es que, antes de pasar a la lectura de partitura, los estudiantes:

- Toquen de oído.
- Concentren toda su escucha en sí mismos y en su articulación sonora con los demás instrumentos e instrumentistas.
- Interpreten mirándose, escuchándose, con los ojos cerrados.
- Tarareen lo que se toca pero sin tocar: que la voz, nuestro primigenio instrumento, haga brotar del interior de nuestro cuerpo lo que debe sonar, un diálogo de cuerpos y voces que luego pasa a ser un diálogo de instrumentos.
- Toquen y canten, toquen, canten y bailen simultáneamente.
- Bailen con el instrumento, es decir, dancen con el instrumento como si él fuera una pareja.

Éstas deben ser prácticas que se trabajen constantemente, desde el inicio y a lo largo de toda la vida musical.

Otro requisito que debe tener la formación instrumental es el de la formación de la fuerza corporal necesaria para que el cuerpo y los órganos produzcan los sonidos con eficiencia muscular, con relajación, con buena respiración. Estos espacios y periodos cotidianos de relajación y respiración deben ser comprendidos y asumidos como parte integral de la formación instrumental para que los instrumentistas presentes —no los futuros instrumentistas como suele decirse— asuman sus retos interpretativos con la mayor solvencia y seguridad posibles.

En las músicas tradicionales la rotación constante por los instrumentos del formato se convierte en un principio de formación que permite al instrumentista, con el tiempo, convertirse en un músico integral que maneja los distintos niveles de estructuración de lo sonoro y los distintos instrumentos. El criterio es que el formato completo debe estar sonando continuamente y así el instrumentista, desde su rol, va haciendo conciencia de los distintos niveles de estructuración sonora. Al trabajar de oído, éstas músicas, posibilitan una conciencia de cada músico de la sonoridad colectiva y un sentido de los roles instrumentales y vocales[39]. Aunque no se trata de formar multi-instrumentistas, sí se trata de aprender de la experiencia de éstas músicas para aprovechar dichos aportes y formar músicos más sólidos con unas excelentes bases en lo cognitivo, lo perceptual, lo sensorial, lo intuitivo, lo emocional para que el instrumento en una interpretación sea el medio por el cual fluyan y discurran todos estos niveles humanos para vivir uno solo, uno mismo; uno con su ensamble y uno con su familia, el público o la sociedad, una experiencia profundamente ética, estética y formativa en la cual todos disfrutamos, aprendemos, conocemos y nos promovemos.

[39] Ver Miñana Blasco, C. (1987). Músicas y métodos pedagógicos. Algunas tesis y su génesis. En: A Contratiempo. Música y Danza, p.p. 78-83

Como desarrollo de este eje, además de lo propuesto anteriormente, se plantea la posibilidad de producir sonidos con objetos sonoros, estimulando los modos de producción de sonido de acción simple: chocar, pulsar, rasguear, friccionar, soplar. Éstos podrán integrar mayores niveles de complejidad, según el proceso formativo, que puede incluir también, un trabajo de discriminación tímbrica de cada acción. De acuerdo con las particularidades de las regiones y de sus músicas, podrá determinarse el instrumento o conjunto de instrumentos a priorizar en la iniciación musical.

El instrumento podría abstraerse de su rol, desvincularse del sistema. Así por ejemplo, de la tambora puede usarse solo el parche o solo la madera. Hay modos de producción conectados a su sonoridad en el sistema, se pueden concebir solamente como objetos sonoros sujetos de una técnica simple. Esto permite conexión de regiones, desde lo instrumental. Así, en cada caso se podrán estudiar las organologías disponibles, cuál es la gradación de la complejidad interpretativa y plantear una ruta para su utilización.

En esta etapa de la formación musical, concebir los instrumentos inicialmente como "objetos sonoros" a ser explorados y con los cuales se puede jugar, crear, experimentar, permite la fijación de contenidos de formación musical como los valores de duración, valores rítmicos, bien desde la perspectiva de trabajo de las músicas tradicionales, o bien desde las músicas académicas. En las músicas tradicionales se plantea la posibilidad de deducir el pulso desde la práctica de los formatos y desde la interpretación musical. En el mundo académico, iniciando desde la marcación del pulso para acercarse a la construcción de la retícula. Así mismo, se podrá enfocar en la aceleración y la densidad, qué significa acelerar, desacelerar, densificar, hacer consciencia de tempo con sentido expresivo, que el pulso evidencie su plasticidad y sentido estético.

Se propone desde este lineamiento, que en la iniciación musical se aborde lo instrumental de la siguiente manera:

Etapa exploratoria

- Acercamiento a la forma, al material y a las maneras de sonar de objetos sonoros e instrumentos diversos de pequeña percusión sinfónicos y de músicas tradicionales, a través de la descripción, manipulación y exploración.
- Improvisaciones con objetos sonoros o instrumentos de pequeña percusión en forma colectiva, sobre un patrón rítmico o sobre una frase ritmo melódica interpretada de manera constante por uno de los integrantes mientras los demás realizan sus improvisaciones. Se sugiere que se efectúe rotación de los instrumentos y de los integrantes que llevan el patrón rítmico y que se garantice la participación de la totalidad de los integrantes del grupo.

- Sonorización de historias creadas por el grupo utilizando objetos sonoros o instrumentos de pequeña percusión. En rueda cada uno de los integrantes ha tomado un objeto o instrumento de su preferencia. Uno de los integrantes da inicio a una historia sobre un tema que escoja el grupo. El integrante adornará la parte de la historia con un sonido especial que haga referencia al relato. Posteriormente y de manera secuencial, cada uno de los integrantes añadirá una parte a la historia y la ambientará con un sonido. Se continúa hasta llegar al último de los integrantes que tendrá la tarea de darle cierre a la historia.

Nota: Se sugiere terminar cada uno de los ejercicios propuestos con una reflexión conjunta de las sensaciones y de los aprendizajes de cada uno de los integrantes.

Aproximación a la ejecución técnica instrumental

La ejecución técnica de instrumentos requiere de destrezas motrices finas o gruesas que involucran disociaciones, alternancias y simultaneidades. Lo anterior implica que en la etapa de exploración y manipulación, de acercamiento a los objetos sonoros e instrumentos se logren experiencias de diversa índole que permitan desarrollar de manera apropiada una ejecución motriz gruesa representada en tambores, panderos, bongoes, hasta una fina propia de placas, flautas dulces, cuerdas frotadas, entre otros.

Corporalmente, adicional a lo anterior, se deben proporcionar y fomentar las experiencias que estimulen la coordinación auditivo–manual, óculo–manual, vocal-manual y sonoro-manual.

Todo lo anterior debe ir acompañado de un sentido musical que ha tenido su desarrollo desde la audición atenta, la exploración vocal, el conocimiento del espacio y del propio cuerpo y el acercamiento y comprensión de los distintos mundos sonoros.

Algunos ejercicios para este momento podrían orientarse de la siguiente manera:

- Canto al unísono con acompañamiento de un instrumento armónico.
    - Interpretación con elementos expresivos, buena dicción y respiración.
- Inclusión de ostinatos rítmicos (sobre pulso, subdivisiones y acentos), los que primero se realizarán de manera vocal.
- Canto más ostinatos rítmicos.
    - Se subdivide el grupo en tres, un primer grupo canta la melodía, un segundo grupo un primer ostinato y un tercer grupo un segundo ostinato.
    - Se realizan cambios de dinámicas, agógicas y alturas.
    - Se acompañan los ostinatos vocales con la ejecución corporal (palmas, muslos, pies…) de los mismos.

- Se sustituye los ostinatos vocales por las percusiones corporales.
- Se sobreponen melodía más ostinatos con percusiones corporales.
- Se incluyen instrumentos que sustituyen los ostinatos corporales y se acompañan con los ostinatos vocales.
- Se suprime los ostinatos vocales y se canta la melodía con acompañamiento de los ostinatos instrumentales.

Nota: En cada ejercicio se rotan los grupos.

Ejercicios de ejecución técnica instrumental

En la iniciación musical, los instrumentos musicales pueden ser lo más cercano social y culturalmente y sus alcances deben llegar a una ejecución que englobe una buena comprensión del hecho musical a un nivel inicial bien logrado.

Un discurso musical claro, limpio, que permita de manera sencilla identificar y comprender sus distintos elementos rítmicos y melódicos (pulso, acento, subdivisión, movimiento melódico por grados conjuntos y saltos), bellamente expresivo y que no atropelle los desarrollos motrices y musicales de los integrantes de los grupos.

Para lograr lo anterior, es importante que los docentes de procesos de iniciación cuenten con bases sólidas sobre arreglos vocales instrumentales. Se debe cuidar especialmente que las partes cantadas estén acompañadas por un instrumento armónico y máximo dos instrumentos de percusión. Una textura instrumental densa no permite una buena comprensión del discurso melódico.

Algunas pautas para lograr eso en un momento de iniciación pueden orientarse a:

- Cantar la obra y sus ostinatos con una buena afinación, emisión, respiración y expresión. Aquí pueden incluirse varios juegos subdivisión de grupos, cambios expresivos, cambios de sonoridades, etc.
- Cantar y ejecutar corporalmente los ostinatos rítmicos en diferentes planos, con movimientos alternos y simultáneos.
- Cantar y realizar la mímica del instrumento que ejecutará cada ostinato, con movimientos corporales (brazos, dedos). Si es un instrumento de cuerda, cantar con los nombres de notas el ostinato y representar con el movimiento de los dedos de la mano izquierda sobre el brazo derecho el lugar correspondiente al sonido. Para los instrumentos de viento, cantar con nombre de notas el ostinato y realizar los movimientos que representen su lugar en el instrumento.
- Una vez se tenga esa representación de la ejecución instrumental "en seco" donde se desarrolla la coordinación óculo-manual-auditiva, se pasa al instrumento, y frase por frase se va cantando y ejecutando el ostinato en el instrumento.

CRITERIOS METODOLÓGICOS





Este apartado propone algunas orientaciones para el hacer pedagógico que, de manera coherente con los principios y sentidos, permitan el desarrollo de cada uno de los ejes formativos, en sus múltiples relaciones. Estos criterios no son metodologías en sí mismos, pero si contribuyen a la definición o creación de estrategias pedagógicas que conviertan en realidad los propósitos de una iniciación musical libertaria y creativa, abierta al disfrute, que proporcione oportunidades de conocimiento y práctica, y enriquezca la vida de quienes se acercan a la música desde un objetivo formativo.

I. Participación

La participación es uno de los corolarios de la práctica por medio del cual se viabiliza el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad. En condiciones óptimas, la garantía de participación de los niños, niñas, jóvenes, adultos que estén vinculados a un proceso de iniciación musical, es también la garantía de ser reconocidos como sujetos plenos. Entendemos aquí por participación la posibilidad que tienen las personas de hacer parte activa de sus procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento, siendo escuchados, teniendo la posibilidad de plantear sus gustos, de manera tal que sus propuestas sean tenidas en cuenta en el diseño y realización del proceso educativo.

Para que la participación se convierta en un ejercicio real, debe tenerse en cuenta qué requieren las personas para "hacer parte de". No puede esperarse la misma forma de participación de un niño de 5 años, de una persona con discapacidad, de un joven que tenga "pánico escénico" y de un adulto; habrá quienes participan desde la contemplación, y quienes participan desde el hacer. De allí que resulte fundamental comprender las capacidades y deseos de cada quien, para posibilitar la participación de todos y todas en condición de equidad y en correspondencia con sus intereses y condiciones.

Esto significa para la práctica colectiva, por ejemplo, abrir las posibilidades para que cada individuo se vincule a la práctica musical desde sus capacidades, en los niveles de complejidad que le permitan desempeñarse efectivamente y continuar sus procesos de aprendizaje. De otro lado, la participación pone en juego a las personas desde su totalidad, de allí que se vincule también con la experiencia como constructora de conocimiento, desde una perspectiva sistémica.

La participación en este sentido, no es la misma para todos, nace de los intereses y particularidades de cada persona y por tanto es una de las vías por las cuales se reconoce a los otros, propiciando la diversidad de expresiones. Un ejercicio de improvisación colectivo es un

ejemplo de participación en el que se ponen en juego: la construcción y creación conjunta que implica, la escucha de aquello que el grupo propone, pero también de aquello que cada quien quiere expresar, con sus recursos, gustos y posibilidades. En este plano, la participación permite construir conocimientos desde la multiplicidad de propuestas, así como enriquecer las posibilidades de creación dada la puesta en común de las invenciones personales. Debe alertarse aquí que la participación efectiva exige del maestro y del grupo una actitud de respeto sobre las propuestas de cada quien. El señalamiento, la burla, el enjuiciamiento de una propuesta como "mala" o "equivocada", marcará de manera negativa las experiencias de aprendizaje. Por el contrario, la reflexión colectiva sobre lo construido, las evocaciones que genera, entre otras, permitirán una mirada más pedagógica, humana y constructiva de la participación.

En la práctica colectiva, en los juegos, en las rondas y demás repertorios, la participación implica también la apertura a la creación desde propuestas individuales que permitan modificar recursos establecidos, o crear unos nuevos. En este sentido, la participación es uno de los aliados de la creación, entre otras razones, porque el desarrollo de procesos que estimulen plantear las propuestas e ideas, que permitan la expresión con voz propia, afianzan el sentido de propia valía y de construcción colectiva, impulsando así la creatividad.

Finalmente debe señalarse que la participación en un plano de equidad e inclusión, requiere un equilibrio constante entre:

- Propiciar sin obligar: invitar a la generación de propuestas, en el momento que cada quien considere adecuado.
- Permitir sin ignorar: esperar el momento en que cada quien desee participar, sin dejar de buscar que todas las personas tengan un espacio para poner en común sus ideas, evitando el riesgo de acallar a quien parece más tímido o menos interesado.

II. Escucha

> *Es el hombre que reduce todo a su imagen, a su medida; el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo; el que lee apropiándose de aquello que lee, devorándolo, convirtiendo todo otro en una variante de sí mismo (...). Por el contrario, en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo que, en relación al texto, acontece, es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma.* [40]

[40] Larrosa, J. (2003) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica. p. 30

La escucha como criterio metodológico, es uno de los requisitos del diálogo de saberes tanto como de la formación musical en sus aspectos más formales. En la iniciación musical la escucha posibilita: la exploración, la creación, la práctica colectiva, la improvisación, potenciar la propia voz. En un sentido más amplio, la escucha del otro y de sí mismo (sus ideas, sus sentimientos, su cuerpo, etc.), hacen parte de un ejercicio de construcción de ciudadanía.

En lo musical, el hecho de trabajar con nuevos materiales sonoros, muchos de los cuales anteriormente habían estado excluidos de la música, ha ampliado el espectro de aquello que consideramos "musical", incorporando además el sonido en movimiento (el sonido de las cosas que se desplazan, se acercan y se alejan). Desde esta perspectiva, la escucha se amplía abarcando al sonido en el espacio (su localización, su origen, su movimiento), tanto como el sonido en su acepción musical (las cualidades del sonido). Esta ampliación significa que la iniciación musical, debe contar con diversidad de experiencias auditivas que permiten a las personas, el asombro, la gratificación, la curiosidad, que contribuyan a su formación y a la ampliación del espectro sonoro en el que se mueven.

Vinculado con lo anterior, la formación de hábitos de escucha se plantea como uno de los ejercicios fundamentales de la iniciación musical, dada su relevancia en la formación de imágenes y estructuras sonoras y en la interpretación musical (atención, concentración memoria) así como en la relación con los otros y en el aporte a los procesos de convivencia.

III. Práctica colectiva y de conjunto

La práctica colectiva se entiende como fundamental en dos sentidos. De un lado, vincula la práctica misma en el sentido propuesto en los principios y de otro, porque al vincular colectivos, permite diversas formas de aprendizaje colaborativo y de participación. La práctica colectiva, tal y como se concibe en los presentes lineamientos, permite la práctica conjunta de personas con diferentes niveles de aprendizaje y procesos de aprendizaje mutuos y entre pares. Se incluyen aquí las diversas modalidades de práctica colectiva (bandas, ensambles, etc.), desde una perspectiva de inclusión de la diversidad, que acoja a todos y todas desde su especificidad y nivel de aporte, y en el marco de enfoques pedagógicos basados en la construcción colectiva de conocimientos y el diálogo de saberes.

La práctica colectiva permite que cada persona, estando inmersa en el grupo observando a los demás, pueda al mismo tiempo, observarse y regularse, mientras se siente apoyado y con retroalimentación inmediata por parte de sus pares. En este ámbito, se cristalizan principios de integración, construcción colectiva, escucha, participación desde la diferencia, respeto y

reconocimiento. Esto significa además, el desarrollo de capacidades cognitivas tales como la atención, la memoria inmediata, la coordinación, la agudeza visual y auditiva. Dentro del grupo se generan conocimientos en varias vías: la orientación del formador y la interacción de los integrantes del grupo. De manera coherente con lo planteado a propósito de la mirada sistémica del aprendizaje, la práctica colectiva es un escenario donde el contexto integrado por la música, el maestro, los estudiantes, el espacio y todas las relaciones que se tejen, se convierten en la principal fuente de conocimiento y aprendizaje.

La práctica de conjunto hace referencia, por ejemplo, a la práctica propia de las músicas tradicionales en las que, desde la comprensión de la música como sistema, la formación implica el conocimiento y práctica de los formatos en su totalidad. En ésta, se da la participación de personas con diversos niveles de cualificación, permitiendo el desarrollo de aptitudes básicas, que permiten una de las formas particulares de conocimiento de las músicas tradicionales en las que se deducen los contenidos teóricos más abstractos, de la práctica misma.

IV. Integración perceptiva-analítica-corporal-afectivo/emocional

Este criterio es un correlato del enfoque sistémico, con el que se busca destacar la importancia de vincular las diferentes dimensiones de lo humano, en la iniciación musical. Lo corporal y sus fuentes de conocimiento (perceptual, sensorial, kinestésica, entre otras), lo emocional y afectivo como aspectos inseparables de las personas, que incide en sus intereses, formas de aprendizaje, posibilidades y que además permite el acercamiento a lo musical desde la estética.

Desde los sentidos lúdico y creativo, las posibilidades de integrar estas dimensiones se hacen infinitas. La educación que segmenta a las personas y privilegia la formación intelectual aislada del cuerpo, ha demostrado ser poco atractiva y frustrante. De allí que se plantee, en la iniciación musical, la necesidad de considerar a los estudiantes, como personas, antes que como aprendices, observar sus capacidades, entender sus temores, comprender sus historias de vida.

Contextos como el Pacífico Norte y sus prácticas tradicionales y culturales[41], demuestran cómo una iniciación musical rica en movimiento, canto y ejecución de instrumentos, contribuye a un desarrollo musical y corporal más sólido y de mayor proyección en las prácticas musicales y dancísticas.

[41] A propósito, ver Arango, A. (2014). Velo qué bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana. Bogotá: Opciones Gráficas Editores.

En lo metodológico, esto implica el desarrollo de experiencias que apelen a la emocionalidad de las personas, para generar contenidos y estrategias que estimulen su curiosidad y se conecten con sus intereses y búsquedas particulares. Estas experiencias deben vincular al cuerpo en movimiento y sensación, y considerar las percepciones como fuentes legítimas de conocimiento y reflexión.

En este sentido el juego y las actividades lúdicas, la exploración y la investigación, la formulación de proyectos diseñados con la participación de las personas que hacen parte de la iniciación musical, se convierten en posibilidades de integración de las distintas dimensiones de la formación musical.

V. Experimentación-improvisación

La experimentación y la exploración sonoras son requisitos de la improvisación, pero también fuentes de creación y conocimiento musical, razón por la cual se establecen como horizontes metodológicos de la iniciación. Para el desarrollo de la improvisación es necesario que se propicien espacios de exploración, experimentación e incorporación de los elementos musicales, lo que permite dar un manejo personal y creativo a lo aprendido, para que se ponga en diálogo con lo vivido. Brindar a las personas referentes que les permita entrar en contacto y familiarizarse con los materiales sonoros —ritmo, melodía, métrica, uso de la voz, ideas literarias, poéticas y metafóricas— incidirá en la posibilidad de emplearlas con imaginación por medio de la voz, el cuerpo o instrumentos musicales. La creatividad estimula, a la vez que es estimulada por, la improvisación; ambas están estrechamente vinculadas.

La exploración y la improvisación permiten encontrar un discurso propio, a partir de elementos aprendidos y explorados, por lo cual fomentan la construcción de un sentido de valía de la propia voz. De allí que resulten relevantes y necesarios en la iniciación musical, desde la experimentación sensorial (experimentar cómo lo sonoro nos atraviesa de todas las formas posibles), que implica el desarrollo de actividades que incorporen las formas de sentir, percibir y entender el mundo que nos rodea, y aborden las maneras en que habitamos el mundo por medio de nuestra intervención sonora y musical.

Para desarrollarse de manera completa y sentida, la exploración, la experimentación y la improvisación, deben vincular a las personas desde su emoción y su curiosidad, así como poner en juego todas sus posibilidades de aprendizaje: explorar los sonidos, las posibilidades tímbricas de los objetos, las formas de jugar con la voz, etc. Parafraseando a Robert Abramson, la improvisación se puede construir desde el movimiento, los cuentos, la poesía, los ruidos, los sonidos musicales, los juegos e inclusive de imágenes visuales.

La improvisación establece directa comunicación entre el espíritu que siente, el cerebro que imagina y coordina y el cuerpo (o la voz) que ejecuta por medio del sistema nervioso, que une todos los sentidos para: oír, ver, sentir, tocar y pensar en tiempo, energía y espacio.[42]

De otro lado, la improvisación, como creación espontánea, permite al individuo expresarse corporal y musicalmente, buscando la expresión propia e individual y la comunicación con otros desde el lenguaje musical. Implica por ello encontrar su propio lenguaje, entender que el otro es diferente y que en las diferencias se puede establecer una comunicación respetuosa y creativa.

La exploración, la experimentación y la improvisación se proponen por estas razones, no solo como actividades a incluir en la iniciación, sino como criterios que permitan la elección o desarrollo de las estrategias pedagógicas. Esto significa que el maestro o maestra puedan acercarse a la música y a las personas desde:

- La exploración que se alimenta de la curiosidad: a) quiénes son los otros, qué les gusta, qué les atemoriza (un largo etcétera), b) con qué recursos sonoros y musicales cuentan las personas, qué materias sonoras y musicales pueden usarse para jugar, crear, imaginar.
- La experimentación que tiene de fondo la pregunta ¿qué tal si...?: qué tal si mezclamos, subimos, distorsionamos, separamos, jugamos con lo sonoro. Qué tal si experimentamos con diversas pedagogías, si salimos del salón de clase, si tenemos una clase nocturna (¿cómo suena la noche, cuáles son sus ritmos, sus melodías?, etc.)
- La improvisación que abarca las habilidades del maestro o maestra para usar el azar de manera provechosa y estética en el aula: implica tomar lo que sucede de manera inesperada en el aula (falta un instrumento, llueve, no hay electricidad, alguien con gripa) y usarlo de manera creativa como recurso pedagógico; implica flexibilizar las planeaciones y ponerlas al servicio de lo cotidiano (y no viceversa).

42 Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A., Woods, D., & York, F. (2001). Teaching Music in the Twenty-First Century. New York, NY: Pearson p.79

ORIENTACIONES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE PROCESOS DE INICIACIÓN MUSICAL



En las prácticas pedagógicas, la sistematización tiene como finalidad generar memorias que permitan la reflexión y la transformación de la práctica. Así mismo, como parte de un proceso de investigación, la sistematización se orienta a la interpretación de una realidad determinada, es decir, a identificar y revelar los distintos sentidos, tendencias, nudos y relaciones que configuran los sujetos en interacción, en unas condiciones específicas; es por tanto, en sí misma, un proceso y una fuente de conocimiento.

La sistematización, puede ser realizada por los maestros y maestras, por los estudiantes, por observadores externos; se pueden utilizar herramientas de investigación como la entrevista y la observación etnográfica, así como hacer uso de herramientas más participativas como la cartografía social. La elección de los métodos dependerá de las necesidades de la sistematización, del tipo de experiencias a sistematizar y de las habilidades de quien realizará la sistematización.

La sistematización de las experiencias educativas pasa entonces por el registro de las mismas y su análisis. A continuación, presentaremos algunas herramientas para la sistematización y algunas orientaciones para su uso.

Antes de iniciar es necesario definir los objetivos de la sistematización, qué se espera de este proceso (por ejemplo, registrar y analizar las diferentes prácticas pedagógicas de una escuela de música, identificar los impactos de un proyecto en los estudiantes, reconocer los cambios en los proyectos pedagógicos a partir de un acompañamiento externo, etc.). Una vez claro lo que se quiere con la sistematización, podrán definirse los participantes y herramientas a utilizar. Estas herramientas permitirán la recolección de información de valor que debe ser luego analizada, o bien con los participantes o exclusivamente por quien realiza la sistematización.

La Bitácora y el Diario de Campo son herramientas en las que quien observa y participa es quien realiza el registro, por lo que pueden ser usadas por el maestro o maestra que hace registro y análisis de su experiencia, por los estudiantes, entre otros. La bitácora es un cuaderno, cartilla, agenda o cualquier otro elemento que permita el registro de aquello que se considera relevante en la experiencia que se sistematiza: sentimientos, repertorios, reflexiones, etc. El registro puede ser escrito, una representación gráfica, un relato, entre muchas otras. La bitácora es en este sentido un registro de las memorias y experiencias vividas, por lo que permite el registro de las prácticas (en el caso de los maestros y maestras, por ejemplo) o de las experiencias (de los maestros, pero también de los estudiantes, en los casos en que sus percepciones se incorporen como fuente de reflexión sobre las prácticas pedagógicas).

Por otra parte, el diario de campo etnográfico es una herramienta de registro de las experiencias, pero requiere un mayor nivel de reflexión; de un lado, la realización de un diario de campo, implica enfocar la mirada en aquellos aspectos que se consideren relevantes para la sistemati-

zación, sin dejar de lado el contexto en el que se desarrollan las experiencias, los sujetos que intervienen, los tiempos, espacios, entre otros; en este sentido, el diario de campo es descriptivo, busca describir lo observado para analizarlo. En la realización del diario de campo, se asume que lo que se observa depende profundamente del observador, por lo que es fundamental que quien realice un diario de campo haga descripciones en las que limite sus apreciaciones personales; éstas se consignan como parte fundamental del análisis, pero no de la descripción. Además de la generación de una memoria, el diario de campo permite la construcción de categorías, la identificación de cambios temporales (cuando se realizan diarios por tiempos prolongados), entre otras. El diario de campo puede incluir imágenes como soporte de las descripciones y como fuente importante del análisis y registro.

Entre las herramientas que implican mayor participación se encuentran *la cartografía social y corporal y la colcha de retazos*. Estás herramientas pueden realizarse de manera individual y/o colectiva y son útiles cuando se busca una sistematización con un corte temporal definido, a diferencia de las herramientas que permiten ver cambios en el tiempo o implican experiencias que se extienden en el tiempo. El mapa corporal se desarrolla a partir de un esquema básico del propio cuerpo, en el que se plasman sensaciones, imágenes, representaciones de aquello que se siente. Así por ejemplo, pueden hacerse mapas de las sensaciones corporales durante una práctica musical: ¿Dónde se siente la música? ¿Cómo puede representarse en el cuerpo la emoción? ¿La angustia de un montaje? ¿El placer de la práctica?, etc. Comparar los mapas de diferentes personas, analizar su propio mapa corporal, comparar los mapas hechos en diferentes momentos, son posibilidades que permite esta herramienta, en la que el cuerpo se convierte en una imagen que habla de cómo se plantean las personas, en este caso, frente a un proceso formativo relacionado con la música.

Los mapas sociales (que pueden también realizarse de manera individual y luego ponerse en colectivo), se realizan mediante la representación gráfica de un espacio definido, en el que se plasman lugares relevantes, construcciones o lugares desaparecidos, espacios que generan alegría, temor, espacios colectivos, entre muchos otros, según el objetivo de sistematización planteado. Así, los mapas sociales permitirían en las escuelas de música, por ejemplo, asociar espacios y sonidos, espacios de disfrute y temor de los estudiantes, la representación espacial de la escuela por parte de los estudiantes, entre muchas otras posibilidades.

> *Los lugares constituyen ámbitos físicos, sociales y sensoriales para nuestras acciones, pero así mismo para nuestros recuerdos e imaginaciones. Nuestra experiencia del entorno físico se funda en el sentido del espacio, es decir en el modo en que los seres humanos revisten ciertos lugares de su entorno con significado y los lugares adquieren un sentido simbólico, sagrado e histórico para quienes construyen dicha relación como individuos y como comunidad.*

El análisis de los lugares en el trabajo de memoria reconoce la capacidad de estos y sus marcas (el árbol, el monumento, la esquina, el río), para desatar los recuerdos individuales y colectivos y para conectar a las personas –sus sentidos del olfato, táctiles y visuales y sus emociones– con un sentido de la historia local y con sus huellas de identidad. Dichas percepciones y experiencias del entorno físico se encarnan en nuestros cuerpos como memorias de lugar.[43]

Como se menciona anteriormente, entre las herramientas que permiten evidenciar cambios en el tiempo, o registrar y analizar experiencias que se prolongan en el tiempo, encontramos las *líneas de tiempo y las historias de vida*. Las líneas de tiempo se construyen de manera participativa a partir de un referente gráfico que represente el tiempo —en la cultura "occidental", esta representación es lineal, pero existen culturas en las que la representación sea una espiral, sea circular, etc—. Sobre esta línea se disponen eventos que marcan el trayecto vital de una persona, una comunidad, un proyecto; la entrega de dotaciones para la escuela de música, la decisión de participar en un festival, el cambio de proyecto pedagógico, serían ejemplos de hitos que pueden ser identificados en una línea de tiempo y a propósito de los cuales se podrá reflexionar sobre los antecedentes y resultados de esos momentos, situaciones, decisiones que marcaron el transcurrir de una escuela. Identificar las trayectorias de los procesos de formación de los estudiantes así como aquello que resulta significativo en la toma de sus decisiones respecto a la música, qué marcó el momento de ingresar a un proceso de formación musical, son algunas de las posibilidades que permite esta herramienta.

Las historias de vida se basan en la reconstrucción de las memorias de vida de una persona o comunidad; sus orígenes, trayectorias, pensamientos, emociones quedan plasmadas en las historias de vida, como información relevante para la comprensión de la persona o comunidad, así como de los eventos o circunstancias que inciden en su historia. El lugar que ocupa la música en una comunidad, el impacto de las transformaciones musicales en los músicos tradicionales, son ejemplos de temas que pueden ser abordados desde la historia de vida de miembros representativos de una comunidad particular. La historia de vida implica la escucha abierta de los relatos de quienes hablan sobre su historia; estos relatos pueden ser dirigidos con algunas preguntas, pero éstas deben permitir la narración y la descripción, deben por tanto ser preguntas abiertas (*cómo inició..., de qué manera*...). Las entrevistas por su parte, implican preguntas específicas sobre temas definidos como relevantes en el proceso de sistematización. Las historias de vida tanto como las entrevistas, se acercan a los discursos que tiene la gente sobre su vida, su trabajo, sus pensamientos, por tanto debe asumirse que por medio de las entrevistas e historias de vida nos acercamos a la forma en que las personas interpretan sus vidas, lo que es para ellas, su realidad.

[43] Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). (2009). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica. Bogotá: Fotoletras. p. 84

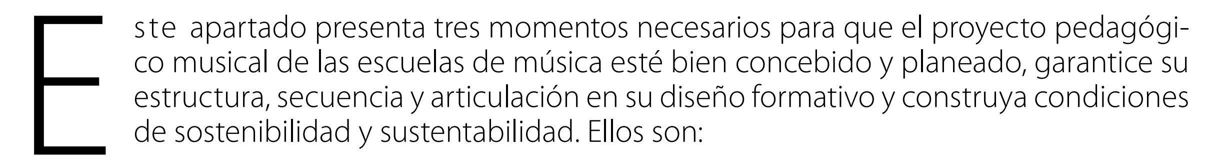
Finalmente debe decirse que, dada la estrecha relación entre los objetivos de sistematización y las herramientas seleccionadas, es posible vincular diferentes lenguajes para el análisis. Así por ejemplo, pueden diseñarse metodologías en las que lo sonoro sea parte central del proceso de sistematización: ¿Qué sonidos se escuchan con mayor frecuencia y volumen en las escuelas de música? ¿Qué dicen estos sonidos de las pedagogías y del lugar que tiene la música en la iniciación? ¿Qué voces son escuchadas en el aula? ¿Qué voces son silenciadas? ¿Qué emociones desatan aquellas que tienen mayor intensidad? ¿Qué transmiten aquellas que son silenciadas? El análisis de los procesos pedagógicos desde la sistematización de la forma en que "suenan" puede ser un campo fértil para la investigación en las Escuelas Municipales de Música, que deseen reflexionar sobre su hacer.

A continuación se relacionan algunos documentos disponibles en Internet, en los que se muestran algunas alternativas de sistematización:

Descripción	Vínculo
Guía práctica para realizar sistematización de experiencias. Proporciona algunas matrices de seguimiento y registro.	http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
Documento que presenta los referentes conceptuales y metodológicos de construcción de memorias de víctimas del conflicto armado. Desarrolla algunas herramientas metodológicas con pautas para su utilización.	https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjADahUKEwi2g8HUh_7HAhXGFh4KHdnuCUI&url=http%3A%2F%2Fwww.centrodememoriahistorica.gov.co%2Finformes%2Finformes-2009%2Frecordar-y-narrar-el-conflicto%2Fdownload%2F137_3d4f82b43eab65dca2850e5e56840eea&usg=AFQjCNEprIgFHt2bHMem1Jwca6LZVlEN5g&sig2=FqgsZ9ztDATPd3K4ToNrtA
Video que muestra un proceso de sistematización de experiencias educativa, con narraciones de maestros de diferentes regiones del país.	https://www.youtube.com/watch?v=LY_emxrlLHA

ESTRUCTURACIÓN Y SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO PEDAGÓGICO MUSICAL DE LA ESCUELA DE MÚSICA




Este apartado presenta tres momentos necesarios para que el proyecto pedagógico musical de las escuelas de música esté bien concebido y planeado, garantice su estructura, secuencia y articulación en su diseño formativo y construya condiciones de sostenibilidad y sustentabilidad. Ellos son:

- Análisis de características y condiciones para estructurar el proyecto educativo cultural de una escuela de música.
- Pautas para el diseño programático de la formación.
- Factores de sostenibilidad y sustentabilidad de la escuela de música.

I. El Proyecto pedagógico musical

El diseño, ajuste o modificación y la posterior implementación de los contenidos programáticos del proyecto educativo de cualquier escuela de música, se debe fundamentar en el conocimiento a profundidad del contexto cultural, musical, social, económico, geográfico del municipio y de la región, para garantizar su pertinencia, coherencia e impacto. Este conocimiento se puede concretar, entre otros, en identificar aspectos poblacionales, antecedentes formativos y aspectos de contexto.

Otro elemento esencial es una consulta a los distintos actores interesados en los procesos de formación musical de la escuela. En la consulta se debe escuchar a los niños, niñas, jóvenes, adultos, músicos, rectores, gestores, en miras a la recopilación de información sobre los intereses y expectativas de formación o disfrute de la música que la escuela pueda ofertar.

Una vez realizada esta radiografía, el equipo pedagógico de la escuela (director musical, docentes y secretario o coordinador de cultura) efectúa un análisis de la información obtenida y con base en ella, da inicio al diseño, ajuste o modificación de su proyecto y contenido programático y a la definición de las rutas o modelos de implementación. Para ello se debe dar respuesta colectiva a dos interrogantes básicos:

- ¿Para qué la formación musical en la escuela? (Finalidad)
- ¿Por qué la formación musical en la escuela? (Justificación)

De igual manera, es importante concebir el proyecto pedagógico musical de la escuela de música como una oportunidad para concretar en lo local criterios y principios de inclusión en igualdad de condiciones, de garantía de derechos educativos, de participación, de diálogo y de construcción colectiva, en una perspectiva de calidad y de enfoque sistémico de educación musical.

A continuación y a manera de guía, se presenta un cuadro explicativo en el cual se detalla lo que se debe observar y para qué se observan los aspectos mencionados.

Aspectos a tener en cuenta para el diseño del Proyecto Pedagógico Musical

Qué se observa	Para qué se observa
Población	
Número de habitantes en el municipio, su distribución territorial y su diferenciación por grupo etarios.	Identificar la población con la que se desarrollarán procesos de formación implica el diseño o adecuación de los programas a los intereses, formas de construcción de conocimiento, recursos del entorno. A su vez, del conocimiento de los diversos actores pueden surgir aliados importantes para el proceso de formación.
Actores y proyectos musicales y pedagógicos que existen en el territorio y son reconocidos socialmente.	
Grupos poblacionales interesados en la formación musical.	
Antecedentes formativos	
Antecedentes de los procesos formativos desarrollados en la escuela, cuando esta ya viene funcionando de tiempo atrás.	Identificar los antecedentes de los procesos formativos precedentes, permite retomar los avances alcanzados en la formación musical para incorporar elementos que se consideren pertinentes o transformar aquellos que resulten de interés.
Formas a través de las cuales se ha estructurado u organizado el proceso formativo en la escuela.	
Contexto	
Actividad económica del municipio.	Tener en cuenta los elementos del contexto para la definición de los programas de música, no solo permite adecuarlos a las realidades de las poblaciones, sino identificar actores para establecer vínculos que enriquezcan y amplíen la formación musical. Permite materializar el propósito educativo de la Escuela, al ampliar su proyección y labor hacia los diferentes ámbitos territoriales y poblacionales.
Instituciones educativas del casco urbano y de la zona rural y procesos musicales que se adelanten en las mismas, con las que la escuela pueda establecer relación.	
Número y nombre de corregimientos y veredas que constituyen el municipio, formas y tiempos de acceso.	
Prácticas y eventos musicales representativos de la región.	
Antecedentes de vínculos culturales con los corregimientos y veredas.	
Fuentes de financiación de proyectos culturales y específicamente musicales.	

II. Diseño programático de la formación

El propósito último de este documento de lineamientos es invitar a las escuelas municipales de música de todo el país, a través de sus directores y docentes, a transformar la lógica del proceso formativo, construyendo un consenso a nivel nacional para que, conservando y fortaleciendo los intereses, enfoques y métodos específicos de la diversidad de músicas y contextos, se logre unidad en el diseño programático de la formación.

Ello significa que se propone construir un ordenamiento o referente común, que organice los procesos formativos de las escuelas mediante una serie de etapas secuenciales y articuladas entre sí (Iniciación, Básica y Media), con una estructura común, pero con contenidos y formas de trabajo plurales y heterogéneas, según las características y particularidades culturales de los distintos ámbitos poblacionales y territoriales y de acuerdo con las formas de crear, apropiar y socializar las distintas músicas. No se enfoca exclusivamente en la iniciación ya que, de manera coherente con una perspectiva sistémica, todos los niveles de formación musical deben estar incorporados en un proyecto pedagógico que los oriente y los articule.

Este diseño programático se fundamenta en lograr un nivel cada vez más profundo de comprensión e implementación que implica:

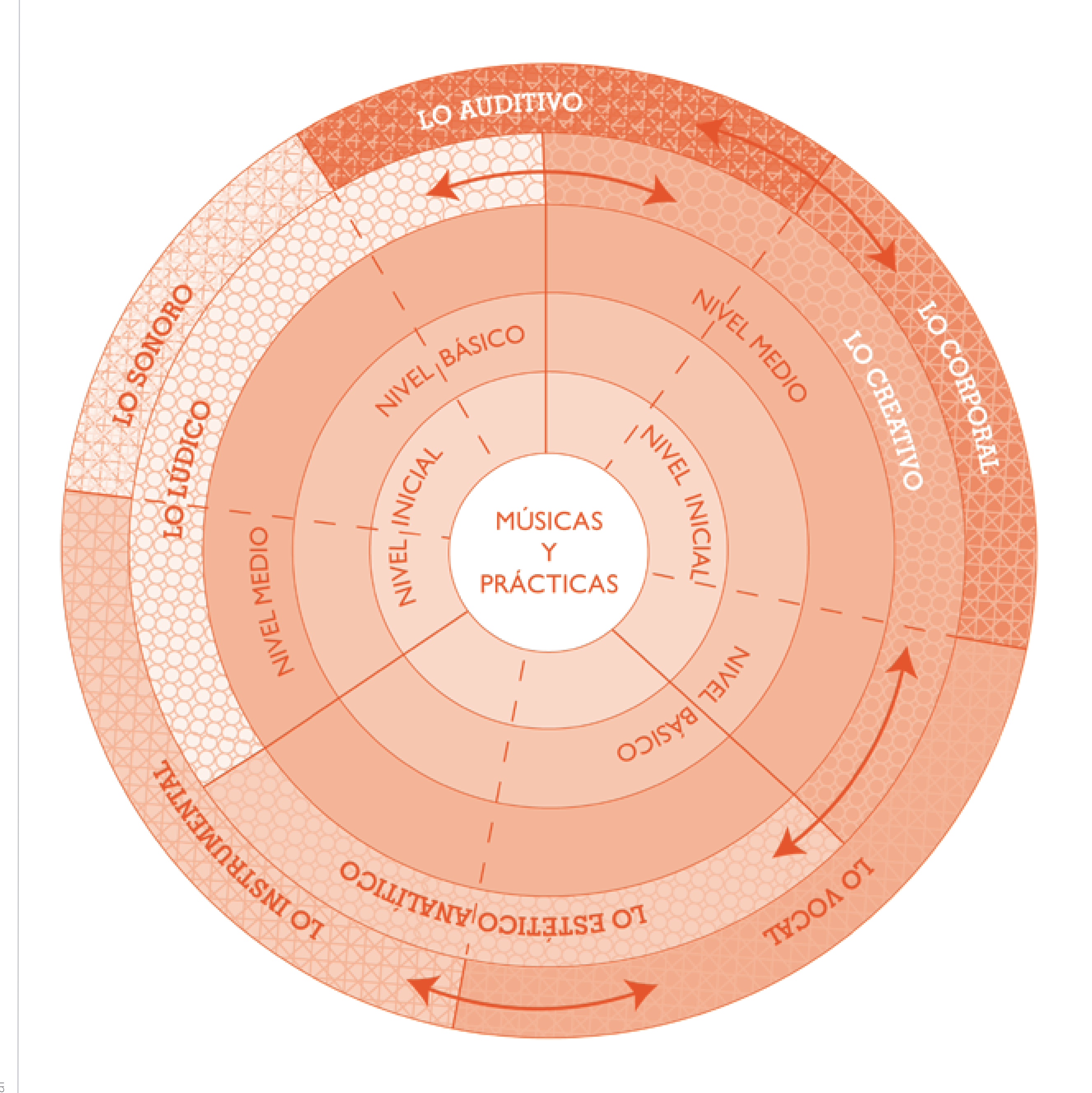
- Partir de las músicas y el sonido.
- Desarrollar la estructura por etapas en el marco de las prácticas y formatos musicales.
- Especificar el diseño de contenidos y alcances en la relación entre ejes formativos y sentidos transversales de desarrollo musical y personal.

Partir de las músicas y del sonido

Los repertorios musicales son el vínculo inmediato, explícito y habitual al que acuden tanto la población como los músicos y docentes para adelantar una actividad musical de creación interpretación o apreciación. Este punto de partida establece un principio metodológico que consiste en aprovechar la lógica sistémica de las músicas o géneros para trabajar en contexto, en lugar de aproximarse fragmentadamente a una estructura y a un lenguaje musical mediante un trabajo con elementos abstractos. Este enfoque contribuye a una mayor comprensión y coherencia para apropiar el sentido completo de una música y favorece la secuencia y el ritmo de conocimiento.

Sin embargo, se propone no solamente limitarse a los repertorios o músicas definidas, sino relacionarse también con el sonido para conectarse con otros sistemas técnicos y expresivos, que se vinculan con lenguajes contemporáneos y con otras lógicas musicales diferentes al sistema

DISEÑO PROGRAMÁTICO DE LA FORMACION MUSICAL



tonal occidental. De esta manera se logra mayor libertad de acción, mayor estímulo a la imaginación, mayor apertura a referentes sonoros, técnicos y estéticos y mayor disponibilidad de recursos y materiales para crear, explorar, improvisar y enriquecer los caminos de desarrollo musical.

Estructurar las etapas de desarrollo en el marco de las prácticas y los formatos musicales

En la experiencia musical y pedagógica de las diferentes regiones del país, se han generalizado algunas prácticas colectivas que por su trayectoria, arraigo, pertinencia cultural y valor formativo fueron priorizadas tanto por las políticas públicas como por la actividad musical local y regional de aceptación comunitaria. Por distintas rutas y con diferentes grados de apropiación y aceptación, prácticas como las músicas tradicionales populares, las bandas, las orquestas y los coros, han dejado huellas profundas en los hábitos, los gustos y la experiencia cotidiana de la población.

Las prácticas musicales han demostrado histórica y culturalmente su impacto en los procesos de creación, circulación y disfrute de las músicas, así como en los contenidos y procesos de formación musical general y especializada.

Con base en esta experiencia consolidada, es posible definir con mayor precisión las etapas de desarrollo musical (técnico, teórico, interpretativo) que se han ido perfilando en desarrollo de estas prácticas colectivas, en íntima conexión e interdependencia con los repertorios y las músicas asociadas, que también ilustran con claridad su progresión de niveles técnicos e interpretativos de maduración, según los contextos culturales.

Así mismo, se hace necesario abrirse a otras prácticas musicales y formatos que diversifican las músicas de referencia, técnica, estética y expresivamente, con el propósito de ampliar las oportunidades de conocimiento, los retos de formación y práctica y el vínculo con la experiencia cultural de otros grupos poblacionales y contextos.

Definir los contenidos y alcances de la formación con base en la relación entre los ejes formativos y los sentidos transversales

Siguiendo la secuencia anteriormente descrita, se debe entender que el proceso formativo se estructura desde la definición de las músicas a trabajar, relacionadas con unas prácticas musicales y formatos específicos distribuidos por etapas o niveles de desarrollo, precisando sus

contenidos y alcances de formación. Para lograr diseñar adecuadamente esta última tarea, este documento de lineamientos ha sustentado ampliamente los propósitos, principios y orientaciones que permiten ubicar el punto de vista y el camino a seguir en este proceso formativo.

Se recomienda revisar detalladamente los apartados relacionados con los sentidos y con los ejes de formación, tanto en sus objetivos como en sus pautas de acción, porque se trata de lograr una articulación imaginativa y flexible entre unos y otros, con el fin de definir los contenidos y alcances de formación para cada práctica musical, en cada momento o etapa de desarrollo. La estructuración coherente, interesante y pertinente del proceso formativo, depende de comprender la orientación y la secuencia de los ejes sonoro, auditivo, corporal, vocal e instrumental, dándoles un diseño gradual que garantice la materialización de su espíritu creativo, lúdico y estético-analítico a cada paso, estando conscientes de las condiciones y características que exige el proceso individual y colectivo de desarrollo en un contexto y en un momento determinados.

Se espera que estos lineamientos sean una guía y no un manual, una provocación y no una imposición, una pauta y no una camisa de fuerza, un referente y no un esquema rígido a seguir, para que la rica diversidad de músicas, formas expresivas y talentos humanos, sea honrada con múltiples, ingeniosas y divertidas rutas y maneras de hacer y de ser con las músicas.

¡Ejerzamos la libertad de re-crear nuestros procesos formativos!

III.Sostenibilidad y sustentabilidad de la escuela de música

Se entiende por sustentabilidad y sostenibilidad la capacidad de un proyecto de arraigarse en el imaginario y la práctica social y de permanecer en el tiempo de manera digna, sin distorsionar sus objetivos y metas, en una perspectiva de fortalecimiento y consolidación, haciendo un uso razonable y equilibrado de los recursos económicos, sociales, culturales que lo componen.

En el ámbito de las escuelas de música, los fundamentos del proceso (el proyecto pedagógico y musical y la apropiación y participación social), las condiciones (financieras, de infraestructura, dotación y recurso humano), las estrategias de visibilización y proyección social (circulación, divulgación y programación artísticas), las líneas de gestión (vínculos y alianzas sector educativo, cooperación internacional) y los mecanismos y pautas de planeación, seguimiento y evaluación (información, investigación y sistematización), son considerados en el presente documento como los aspectos constitutivos de la sostenibilidad y sustentabilidad.

Si quisiéramos concretar este sistema en un diagrama, el cuerpo humano sería una opción: los pilares estarían representados por las piernas; las condiciones por el sistema de nutrición; las estrategias de visibilización y las líneas de gestión por los brazos, y la planeación, seguimiento y evaluación por el cerebro.

Fundamentos

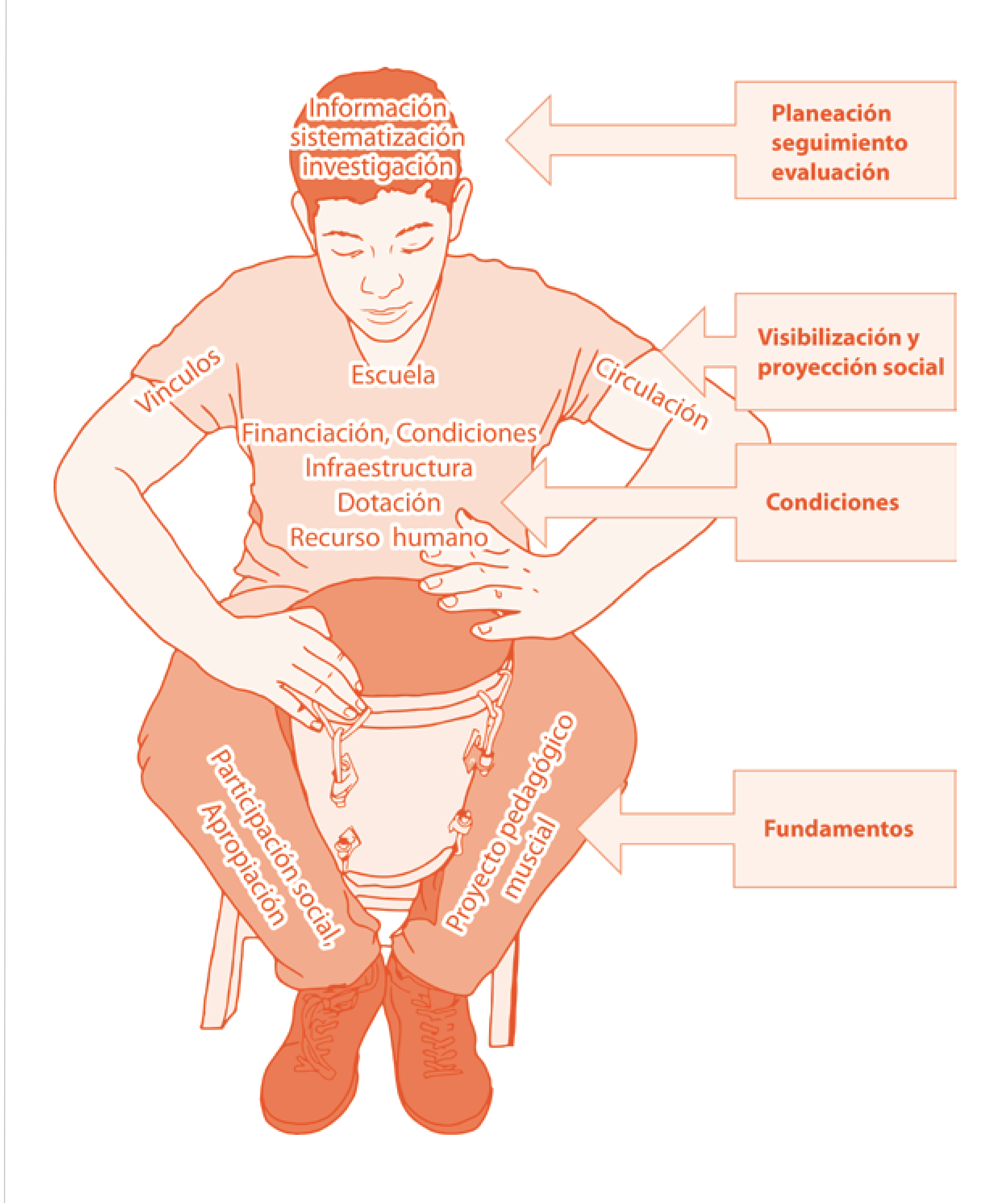
En el caso específico de las escuelas de música, la sustentabilidad y sostenibilidad está cimentada en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, un proyecto pedagógico y musical, estructurado, coherente, pertinente, que responda de manera oportuna y adecuada a las demandas, intereses y potencialidades de la realidad musical del municipio y de la región. En segundo lugar, una apropiación y participación social del proyecto de la escuela por parte de la comunidad que se ve reflejada tanto en la organización comunitaria, con la creación de la asociación de padres de familia, entre otros, como en la valoración que la comunidad hace del proyecto al convertirse en un referente de formación y de actividad musical.

Condiciones

Las condiciones que garantizan la sostenibilidad y sustentabilidad de la escuela de música constituyen su alimento, su savia y se pueden representar en la financiación, la infraestructura, la dotación y el recurso humano.

En la financiación se debe partir de un proceso de planeación que refleje en presupuestos las necesidades de funcionamiento y operatividad de la escuela. Este ejercicio se concreta en

Sustentabilidad y sostenibilidad



un plan de acción, el cual se realiza anualmente y debe armonizar con el cronograma de ejecución y vigencia presupuestal del municipio. Adicionalmente y para hacer viable el proyecto de escuela en términos económicos, es necesario contar con información sobre los recursos destinados a cultura en el plan de desarrollo municipal y las diversas fuentes de financiación de proyectos culturales. Acceder a las fuentes de financiación requiere conocer las bases de convocatoria, metodologías y cronogramas estructurados para ello.

La infraestructura se define como el espacio físico destinado para el desarrollo de las actividades formativas y musicales de la escuela de música. La calidad de la infraestructura en cuanto a amplitud de los espacios, iluminación, ventilación, ayudas audiovisuales y adecuación acústica, juega un papel relevante como factor de sostenibilidad, ya que un espacio adecuado es garantía de un confortable y sano ambiente de práctica, conocimiento y disfrute de la música.

La dotación de instrumentos musicales y de materiales pedagógicos y musicales constituye un apoyo a los procesos de formación y debe responder con pertinencia a las necesidades y características del mismo. Esta dotación debe ser incluida en el inventario del municipio y debe contar con una póliza contra todo riesgo. Los docentes y los alumnos de la escuela deben propender por el buen uso y el permanente mantenimiento y cuidado de los instrumentos y los materiales.

Como parte de la organización interna de la escuela es importante que se estructure el organigrama, se defina el órgano de gobierno, los coordinadores y los docentes de la misma. La claridad con relación a este aspecto permite definir los perfiles para cada cargo, los criterios y las pautas de selección y formas de contratación del recurso humano que se requiera vincular a la escuela de música.

Estrategias de visibilización y proyección social

La visibilización y proyección social de las actividades formativas y musicales de la escuela de música, como factores de sostenibilidad y sustentabilidad, deben contar en primer lugar con una estrategia de circulación y divulgación que promueva tanto la muestra de los avances de los procesos formativos como el intercambio con otros proyectos formativos y musicales de orden local, regional, nacional o internacional. La programación artística de la escuela de música, tanto en su ámbito locativo como en espacios alternos, cristaliza en parte esa visibilización y proyección social de la escuela.

En segunda instancia, la escuela debe establecer unas líneas de gestión que conciban vínculos y alianzas con el sector educativo, público o privado, de educación básica, media y/o universitaria, de carácter urbano y/o rural y con organismos nacionales e internacionales de

cooperación, así como con la empresa privada. Lo anterior con el propósito tanto de ampliar, articular, armonizar y enriquecer la oferta de formación, como de generar relaciones y redes que propicien el apoyo técnico, económico y logístico que el proyecto de la escuela requiera.

La planeacion, el seguimiento y la evaluación

Por último, los procesos de planeación, seguimiento y evaluación del proyecto de la escuela de música, son un factor de sostenibilidad que debe fundamentarse en la información, la investigación y la sistematización.

La recopilación y análisis de la información tanto del proceso administrativo de inscripción, matrícula y préstamo de instrumentos, como del proceso académico referido a los avances de los estudiantes y la sistematización de la experiencia, como proceso de investigación y fuente de conocimiento, son insumo para la planeación, el seguimiento y la evaluación.

En el presente documento se desarrolla un capítulo con orientaciones para la sistematización, que pueden ser tenidas en cuenta en el momento de plantearse el modelo adecuado en la realización de la lectura de la experiencia pedagógica y musical de la escuela.

Se hace necesario que la escuela estructure un sistema básico de información, una estrategia de sistematización y unos proyectos de investigación que nutran con el análisis de sus resultados los aportes, ajustes y modificaciones requeridos para que el proyecto de escuela mantenga su vigencia y pertinencia en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA





Arango, A. (2014). *Velo qué bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores.

Caine, G. (2004). *Living systems theory and the systemic transformation of education*. Paper presented at the symposium on Theoretical Foundations for Systemic Transformation of K-12 Education. AERA Annual Meeting, April 13, 2004.

Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A., Woods, D., y York, F. (2001). *Teaching Music in the Twenty-First Century*. New York: Pearson

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Fotoletras

Gil, C. (2010). *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid: Editorial Taurus.

Gil, J. (2009). Pensamiento artístico y estética de la experiencia. Repercusiones en la formación artística y cultural. En: http://www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/Archivos/1229-2-68-17-20071218151111.. REPERCUSIONES EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL.doc

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mantilla, A. (2009). *El Enfoque Sistémico como estrategia de desarrollo de la política educativo musical*. Ministerio de Cultura. Dirección de Artes – Área de música. Plan Nacional de Música para la Convivencia (inédito).

Merçon, J., Camou-Guerrero, A. Et. Al. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación participativa va más allá de lo que sabemos. En: Revista Decisio. Mayo-Agosto 2014. p.p. 29-33.

Ministerio de Cultura. Plan Nacional de Música para la Convivencia (2003). *Escuelas de música tradicional.*

Ministerio de Cultura. Plan Nacional de Música para la Convivencia. Disponible en: http://www.sinic.gov.co/sinic/Publicaciones/Archivos/1251-2-1-20-200835121814.pdf

Ministerio de Cultura. Dirección de Artes. (2013). *Lineamiento Diplomado Cuerpo Sonoro, Arte y Primera Infancia*.

Miñana, C. (1987). Músicas y métodos pedagógicos. Algunas tesis y su génesis. A *Contratiempo*. Música y Danza, Vol. 2. p.p. 78-83.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México: Fondo de Cultura Económica.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama.* Madrid: Alianza editorial.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades***.** Argentina: Katz Editores.

Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), Organización Internacional del Trabajo. (2011). *Aula Viva. Material de apoyo a docentes para la prevención y erradicación del trabajo infantil*. Bogotá.

Reynoso, C. (2006). *Complejidad y el Caos: Una exploración antropológica***.** Universidad de Buenos Aires.

Salazar Hakim, G. (2014). *Ayudas para la formulación de programas de formación en músicas populares tradicionales*. Ministerio de Cultura, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo República de Corea, Asociación para las investigaciones culturales del Chocó ASINCH.

Secretaría de Integración Social (SDIS), Organización de Estados Iberoamericanos (IDIE-OEI). (2010). Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá.

Secretaría de Integración Social (SDIS). Universidad Pedagógica Nacional. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial.

Sen, A. (2010). *Desarrollo y Liberta***d.** Argentina: Editorial Planeta.

Trigo, E. Et. Al (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.

Tolstoi, L. (1999). ¿Qué es el arte? España: Editorial Alba

Zambrano, C. (2000). *Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad***.** En: Nueva sociedad 165. Enero-Febrero 2000.

Zuleta, E. (2006). *Educación y democracia***.** Bogotá: Hombre Nuevo Editores.

